DOCUMENT RESUME

ED 412 729 FL 024 749

AUTHOR	Matthey, Marinette
TITLE	Varia. (Miscellany).
INSTITUTION	Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
PUB DATE	1996-07-00
NOTE	110p.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	French, English
JOURNAL CIT	Travaux Neuchatelois de Linguistique (TRANEL); n24 Jul 1996
EDRS PRICE	MF01/PC05 Plus Postage.
DESCRIPTORS	English; Foreign Countries; *Interpersonal Communication; *Language Patterns; Language Research; *Language Role; *Linguistic Theory; Migration Patterns; Native Speakers; North American English; Oral Language; Regional Characteristics; *Second Languages; Syntax; Telephone Communications Systems; Tenses (Grammar); Verbs; Written Language
IDENTIFIERS	Answering Machines; English (British); Requests; Turn Taking

ABSTRACT

This collection of diverse research papers in linguistics includes: "La notion de tour de parole dans une perspective syntaxique" ("The Notion of Turn Taking from a Syntactic Perspective") (Jean-Marc Luscher, Sandrine Piaget, Christian Rubattel); "'Si tu me fais honneur d'un p'tit telephone demain matin ben je suis contente'. Structure des messages laisses sur des repondeurs automatiques" ('I would appreciate it if you would give me a call tommorrow morning': "Structure of Messages Left on Telephone Answering Machines") (Eva Roos); "Insecurite linguistique et migration: L'immigration espagnole a la Chaud-de-Fonds" (Linguistic Insecurity and Migration: Spanish Immigration to Chaud-de-Fonds") (Eva Fernandez Aeberhard); "American and British English: A Conflict for the Young Swiss?" (Miriam Cattin-Aellig); "Faits de mention dans l'interaction exolingue" ("References in Exolinguistic Interaction") (Fumiya Ishikawa); "Remarques sur les temps verbaux dans le domaine linguistique indo-europeen" ("Remarks on Verb Tenses in the Domain of Indo-European Linguistics") (Claude Sandoz); and "Les relations oral-ecrit en L1 et en L2: une perspective vygotskienne" ("Oral-Written Relationships of First and Second Languages: A Vygotskian Perspective") (Marinette Matthey). Individual articles contain references. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

TRANEL 24

juillet 1996

ED 412 729

Varia

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Ry Esther

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

FL 024744

BEST COPY AVAILABLE

Les demandes d'abonnement ou de numéros séparés peuvent être adressées au CLA, Administration des TRANEL, Faculté des Lettres, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel.

• **Abonnement (2 numéros) :**
Suisse et étranger : FS 51.-

• **Numéros séparés :**
Suisse et étranger : FS 27.-

• **Payable :**
Suisse :
- compte de chèque postal (CCP) N° 20-8961-6, Neuchâtel, Université, CLA, Cours spéciaux.

Etranger :
- mandat postal international (compte ci-dessus)
- chèque bancaire, Union de Banques Suisses (UBS/SBG)

Rédaction : Institut de linguistique, Université de Neuchâtel, CH-2000 Neuchâtel

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1996
Tous droits réservés

Table des matières

Marinette MATTHEY
Avant-propos 5

Jean-Marc LUSCHER, Sandrine PIAGET, Christian RUBATTEL
La notion de tour de parole dans une perspective syntaxique. 7-24

Eva ROOS
"Si tu me fais l'honneur d'un p'tit téléphone demain matin ben je suis contente": Structure des messages laissés sur des répondeurs automatiques. 25-49

Eva FERNANDEZ AEBERHARD
Insécurité linguistique et migration: L'immigration espagnole à la Chaux-de-Fonds. 51-63

Miriam CATTIN-AELLIG
American and British English: a conflict for the young Swiss ? 65-78

Fumiya ISHIKAWA
Faits de mention dans l'interaction exolingue. 79-92

Claude SANDOZ
Remarques sur les temps verbaux dans le domaine linguistique indo-européen. 93-98

Marinette MATTHEY
Les relations oral-écrit en L1 et en L2: une perspective vygotskienne. 99-112

Adresses des auteurs 113

Avant-propos

Cette livraison des TRANEL réunit des articles de chercheurs confirmés et de chercheurs débutants autour d'objets d'étude relevant de la pragmatique, de la sociolinguistique, de la linguistique comparative et de la linguistique appliquée... Autant dire que ce numéro reflète bien la diversité de l'enseignement et de la recherche dans le domaine des sciences du langage à l'Université de Neuchâtel.

L'article de Luscher, Piaget et Rubattel conclut une recherche financée par le Fonds national de la recherche scientifique (FNRS), recherche dirigée par le professeur Christian Rubattel.

L'article de Fumiya Ishikawa, étudiant boursier de passage à Neuchâtel, reprend un travail de séminaire effectué dans le cadre d'un enseignement de troisième cycle de l'Université de Genève.

Eva Roos, Eva Fernandez et Miriam Aellig présentent, sous forme d'articles, leur mémoire de fin d'études, respectivement consacré à la structure linguistique des messages déposés sur les répondeurs téléphoniques, aux relations entre identité et insécurité linguistiques chez des migrants espagnols de première et de deuxième génération et à la sensibilité manifestée par des lycéens en fin d'études envers les variétés de la langue anglaise. Le mémoire d'E. Roos a été dirigé par Ch. Rubattel (professeur de linguistique générale), celui d'E. Fernandez par B. Py (professeur de linguistique appliquée) et celui de Miriam Aellig par J. Cheshire (professeure de sociolinguistique anglaise).

L'article du professeur Claude Sandoz présente une suite de faits morphologiques dans les paradigmes verbaux de quelques langues indo-européennes, faits qui permettent de conclure à l'absence du futur en indo-européen ancien.

Enfin, la soussignée propose quelques pistes de réflexion quant aux relations entre langue orale et langue écrite en L1 et en L2.

Marinette Matthey

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 24, 7-24

La notion de tour de parole dans une perspective syntaxique[1]

Jean-Marc Luscher, Sandrine Piaget, Christian Rubattel
Université de Neuchâtel

Pour analyser des conversations authentiques, il est nécessaire d'en appréhender l'organisation au-delà de l'apparence de la successivité des tours de parole, donc de dégager une *syntaxe dialogale*. L'objectif de ce travail est de décrire la forme des frontières des tours de parole et de déterminer les contraintes syntaxiques qui sont la trace d'une place transitionnelle possible. Il s'agit de combiner une analyse dialogique, hiérarchique et fonctionnelle, et une analyse qui décrive les spécificités des discours dialogaux.
Dans la première approche, la notion centrale est celle d'intervention, susceptible d'entretenir des relations initiatives-réactives avec des interventions adjacentes.
Dans la seconde approche, il s'agit de décrire les prises de parole des locuteurs du dialogue, qui peuvent coïncider ou non avec des interventions constitutives d'échange. Ces deux approches sont complémentaires, car l'analyse de conversations authentiques fait apparaître des éléments qui ne s'intègrent pas hiérarchiquement dans une structure typique d'échange. Par ailleurs, l'analyse de la conversation doit prendre en compte le statut des prises de parole des locuteurs avant de fonder une analyse hiérarchique et fonctionnelle.

1. La notion de "tour de parole"

Sans nous situer dans une perspective ethnométhodologique, nous utilisons tout de même la notion de "tour de parole", sur la base de travaux du type de ceux de Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) ou de Goffman (1981). Pourtant, il nous semble que le fait que deux interlocuteurs prennent la parole ne peut pas être représenté de manière satisfaisante comme succession de "tours de parole". Il apparaît en effet possible de dire quelque chose sans pour autant remplir un tour de parole. Cette affirmation exige que nous définissions d'une part ce qu'est un tour de parole, et d'autre part ce que sont les autres énoncés[2].

Pour nous donner les moyens d'aborder conceptuellement cette question, nous opérons une première distinction entre le *tour de parole* (ci-après TP) et la *prise de parole* (ci-après PP). Le terme de *prise de parole* sera utilisé comme hyperonyme recouvrant le TP à proprement parler et toutes autres formes d'interventions (au sens non-technique) verbales que nous serons amenés à définir.

Le TP est ainsi un type particulier de PP qui nous semble réunir, au moins, les trois caractéristiques suivantes:

[1] Ce travail a bénéficié du soutien du FNRS (projet n° 12-40012-94).

[2] Les notions exposées dans ce paragraphe sont développées et illustrées dans Luscher, Roos et Rubattel (1995); pour une première approche, voir Luscher (1989).

1) Avoir un contenu thématique ou être en relation avec un thème
2) Recevoir une interprétation "*on line*"
3) Etre interposé entre deux autres TP

Avoir un contenu thématique ou être en relation avec un thème

C'est évidemment dans le TP que les thèmes abordés par la conversation seront développés. Toutefois, nous ne nous attacherons que peu, dans un premier temps, à la reconnaissance des thèmes, et cela pour deux raisons. La première est liée au caractère non strictement déterminant de ce critère: le fait d'avoir un contenu thématique n'est pas toujours requis, puisque nous incluons dans les TP les marques d'approbation, par exemple un simple *oui*. C'est ce que nous appelons *être en relation avec un thème*. La deuxième raison est que nous voudrions éviter, dans nos analyses, les références au contenu des énoncés. En effet, nous cherchons des marques formelles, nous désirons préparer le terrain à l'interprétation et nous essayons donc d'éviter, dans ce premier temps, une démarche d'analyse interprétative.

Recevoir une interprétation "on line"

Nous ne considérerons comme TP que les PP qui non seulement ont été émises, mais qui ont également été reçues. L'analyste ne peut vérifier cela que selon un "principe d'interprétation dialogal"[3]: est interprété un énoncé qui "laisse des traces" dans la conversation, par exemple en suscitant une réaction. Cette réaction peut être une réponse explicite, contenant éventuellement certaines traces de diaphonie, ou la manifestation de l'incapacité de répondre, ou encore une simple continuité thématique (où l'on retrouve la première caractéristique). En l'absence d'une telle réaction de l'interlocuteur, on peut déduire que le locuteur n'est pas parvenu à adresser sa parole. Nous appelons une telle PP un pseudo-tour de parole (ci-après PTP). Le PTP correspond à un TP potentiel qui n'est pas intégré dans la conversation du fait que l'interlocuteur n'y réagit pas. Il s'agit donc, en quelque sorte, d'un "raté"[4]. Le PTP peut être marqué par le chevauchement, une incomplétude pragmatique et/ou syntaxique. Les tentatives de prendre la parole interrompues sont dans ce cas et peuvent donc être considérées comme des PTP Mais une intervention formellement complète peut très bien n'être pas "entendue". Dans ce dernier cas, il peut n'être pas possible de décider si l'on a affaire à un TP ou à un PTP.

En outre, nous formulons l'hypothèse que les interlocuteurs perçoivent par moment la structuration de la conversation selon deux perspectives différentes. Cela peut donner lieu à un *conflit de structuration* (cf. Bouchard 1987) ou au contraire à des stratégies de coopération comme la *co-énonciation* (cf. Jeanneret 1993). A partir de cette approche, un indice du *bonheur conversationnel* (cf. Auchlin, 1991) serait le fait que les structures coïncident.

[3] Dans les faits, ce principe correspond à celui défini par Moeschler (1985, 108) comme *principe d'interprétation dialogique*. Mais, nous le qualifions de "dialogal", et non pas de "dialogique", car nous observons systématiquement la trace interprétative du côté de l'interlocuteur.

[4] Ce terme prend ici une acception qui ne correspond à aucune des sept ou huit acceptions qu'il reçoit dans Kerbrat-Orecchioni, 1990. En particulier, la conception du "raté" aux pages 172 et sq. implique une conception de la réussite beaucoup plus restrictive que celle que nous adoptons ici.

Etre interposé entre deux autres TP

Nous posons les hypothèses suivantes:

— deux PP peuvent ne constituer qu'un seul TP
— une PP peut contenir deux TP du même locuteur

Cela revient à dire qu'il n'y a pas de correspondance PP vs TP. Or si superficiellement ce sont les PP qui découpent la conversation, nous attribuons aux TP la fonction de l'organiser: en amont et en aval du TP, il y a d'autres TP.

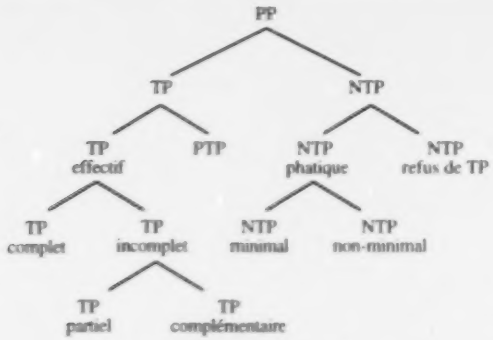
Si, entre deux PP distinctes du même locuteur (A), l'énoncé intermédiaire de l'interlocuteur B est nécessaire à l'interprétation de la deuxième PP de A, alors il s'agit clairement de trois TP (A-B-A). En revanche, si la deuxième PP de A repose strictement sur la première, alors cette partie de la conversation est monologique[5], et les deux PP de A constituent le même TP. Un TP peut donc être discontinu. Il peut être interrompu par un PTP et continuer ensuite comme si rien ne s'était passé. Mais il peut aussi se poursuivre après un véritable TP de l'interlocuteur. Sans nous étendre ici, nous mentionnons qu'il est alors divisé en TP partiel et TP complémentaire.

Par ailleurs, bien des interventions — souvent brèves — observées dans les conversations n'interrompent visiblement pas le TP. Ce sont des prises en compte phatiques[6] que l'interlocuteur énonce, en tant qu'interlocuteur, "à l'intérieur" du TP du locuteur (*oui, mhh*). Nous les appellerons des *non-tours de parole*, ci-après NTP. Nous proposons d'inclure dans la catégorie des NTP non seulement ces énoncés minimaux, mais aussi — comme version non-minimale — des énoncés plus longs, formellement autonomes, lorsqu'ils sont dans un emploi désémantisé, en simple reprise échoïque de l'intervention précédente. Nous verrons, dans le paragraphe suivant, une autre distinction entre NTP phatiques et NTP ayant pour fonction de refuser le prochain TP. Dans tous les cas, le NTP remplit une fonction sur le plan de la relation entre les interlocuteurs, puisqu'une conversation sans marque de prise en compte est impensable, alors que le TP apporte quelque chose au niveau du déroulement thématique de la conversation.

---

5 Pour les distinctions *monologique* vs *monologal*, comme pour celles entre *dialogique* et *dialogal*, v. Roulet et al. 1985.

6 Ce terme est encore sujet à discussion. Nous le préférons pourtant à celui, classique, de *régulateur*, qui implique une conception dynamique que nous n'assumons pas. Par ailleurs, il y a sans doute un lien entre les notions de *main channel* vs *back channel* développées dans Laforest (1992) et notre distinction TP vs NTP, mais nous ne l'avons pas approfondi ici.



Les différentes Prises de Parole

La définition du TP en trois critères débouche donc sur deux autres types de PP: le pseudo-tour de parole (PTP) et le non-tour de parole (NTP). Le schéma ci-dessus montre les différentes PP que nous avons relevées.

2. Les places transitionnelles

Il y a potentiellement une place transitionnelle lorsqu'un TP est clairement terminé. Elle peut être explicitement marquée, soit au niveau du contenu – par exemple si le locuteur demande à l'interlocuteur son avis – soit par une marque linguistique du type des marqueurs de structuration de la conversation (MSC, Auchlin 1981) ou, à l'écrit, par le point d'interrogation. Lors de nos analyses, nous nous sommes rendus compte que les lieux effectifs de passages de parole n'étaient en fait pas systématiquement en relation avec les Places transitionnelles potentielles et cela pour plusieurs raisons.

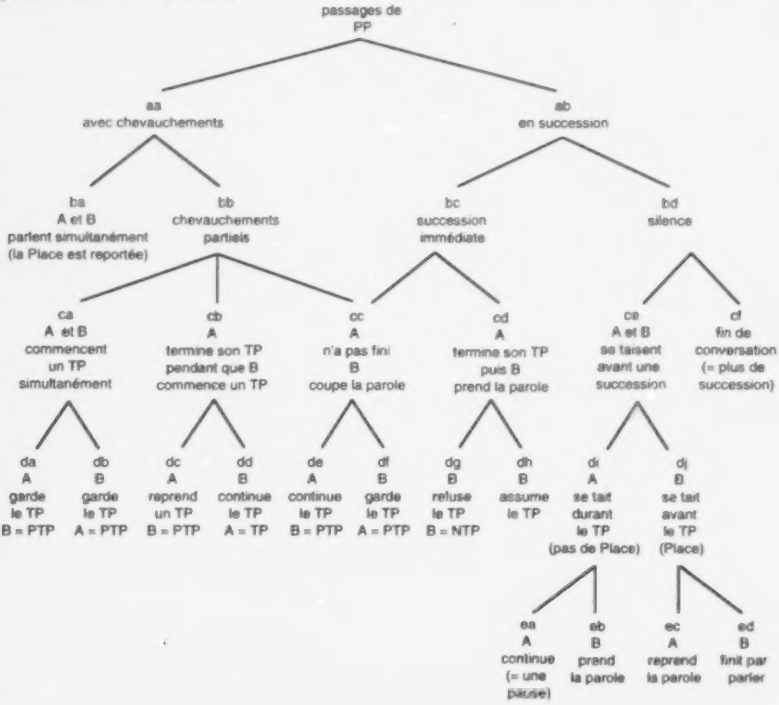
D'une part, certains passages s'effectuent indépendamment de toute considération de place. Cela se passe bien entendu au niveau des NTP, mais également de certains PTP, comme nous le verrons ensuite. D'autre part, il y a parfois un phénomène d'inertie: si la production de paroles de A ne s'arrête pas, la PP de B peut être une réaction à quelque chose dit, non pas juste à ce moment, mais quelques secondes auparavant. Autrement dit, un énoncé intervenant à un moment t_{i+1} peut être motivé par un élément intervenu à un moment t_{i-1} et non au moment t_i.

Les NTP qui interviennent en cours de discours pour confirmer le maintien du canal (NTP phatiques) peuvent probablement intervenir à tout moment de la conversation et sont transcrits au moment de leur occurrence. Pour eux, la notion de Place n'est donc pas pertinente, c'est pourquoi ils ne sont pas mentionnés, dans cet emploi, dans le tableau de la page suivante. Mais les NTP ne servent pas exclusivement au maintien du canal: il y en a qui ont pour fonction de marquer un refus d'occuper un TP offert. Selon cette hypothèse, ces derniers interviennent bien à une Place. C'est même précisément ce qui les distinguerait, formellement, des NTP phatiques. La fonction commune des deux types de NTP serait de transmettre quelque chose comme: "Je te suis, je comprends, continue". Une autre hypothèse, que nous ne retiendrons pas ici, considérerait les

seconds comme un type particulier de TP, sans autre fonction que celle de maintenir la Place ouverte.

En ce qui concerne les PTP, le passage d'une PP à l'autre, en l'occurrence d'un PTP à un TP (ou à un autre PTP), n'intervient que fortuitement à une Place. Il faut relever qu'alors le repérage de cette Place par une marque ne serait d'aucune pertinence: puisqu'un énoncé donnant lieu à un PTP n'est pas interprété, il n'y a pas à tenir compte des marques qu'il peut contenir ou qui peuvent le suivre immédiatement.

Cependant, notre observation la plus importante porte sur les passages d'un TP effectif à un autre TP (ou à un PTP). Les passages effectués de manière canonique, avec une succession de TP mais sans pause notable, existent bien entendu et ils peuvent être marqués par un terme de fin de TP et/ou de début de TP. Mais de tels passages ne constituent de loin pas la règle et beaucoup d'autres cas co-existent. Nous avons tenté de prendre en compte les autres possibilités et nous les présentons ci-dessous sous forme de schéma. Le cas "canonique" que nous venons d'évoquer est représenté en *dh*, donc parmi une dizaine d'autres cas.


passages de PP
aa avec chevauchements
ab en succession
ba A et B parlent simultanément (la Place est reportée)
bb chevauchements partiels
bc succession immédiate
bd silence
ca A et B commencent un TP simultanément
cb A termine son TP pendant que B commence un TP
cc A n'a pas fini B coupe la parole
cd A termine son TP puis B prend la parole
ce A et B se taisent avant une succession
cf fin de conversation (= plus de succession)
da A garde le TP B = PTP
db B garde le TP A = PTP
dc A reprend un TP B = PTP
dd B continue le TP A = TP
de A continue le TP B = PTP
df B garde le TP A = PTP
dg B refuse le TP B = NTP
dh B assume le TP
di A se tait durant le TP (pas de Place)
dj B se tait avant le TP (Place)
ea A continue (= une pause)
eb B prend la parole
ec A reprend la parole
ed B finit par parler

Les passages de Prises de Parole, perspective pragmatique

BEST COPY AVAILABLE

Situé en bordure du schéma, le nœud *ba* représente, bien entendu, un cas extrême (comme *cf*). Nous assistons à deux monologues parallèles. S'il y avait une Place transitionnelle avant que les deux interlocuteurs ne commencent, cette Place est comme reconduite après qu'ils ont terminé leurs soliloques conjoints.

Commençant à parler — à peu près — en même temps, les deux interlocuteurs réagissent différemment. Celui des deux qui se tait (B en *da*, A en *db*), cède et sait que son TP devient un PTP. La PP de l'autre peut être prise en compte comme TP.

Il arrive que B estime en savoir assez, qu'il n'attende pas la fin de la PP de A, mais qu'il soit cependant capable d'intégrer cette PP comme TP. Il anticipe en quelque sorte la place transitionnelle. A poursuit et termine son TP pendant le début de la PP de B. Ensuite, il s'arrête de parler (*dd*) ou continue (*dc*).

Le nœud *dc* représente les cas où A n'avait pas l'intention de céder la parole et reprend, avec succès, un nouveau TP dans la même PP. La PP de B devient un PTP.

Le cas de *dd* est à mettre au compte des successions "normales" de TP. Pourtant, il a lieu en dehors d'une Place, même si celle-ci est prévue et marquée par A.

Le noeud *cc* représente les cas où B ne cherche pas tant à intégrer le plus rapidement possible le TP de A (comme en *cb*), il vise tout simplement à prendre la parole. Ce nœud a deux mères; en effet, le chevauchement n'est ici qu'un indice du fait que B coupe la parole à A. Cela peut également avoir lieu dans un silence de A — pas forcément une pause: une brève interruption entre deux mots suffit. Les deux nœuds terminaux montrent que B peut échouer (*de*) ou non (*df*). Dans ce dernier cas, la PP de A n'atteint pas son but et est donc un PTP.

En *cd*, le TP est proposé à B. S'il le refuse on a alors le seul cas de NTP de cette description (*dg*). S'il l'assume, on est en présence du cas considéré traditionnellement comme normal (*dh*).

Nous avons vu que le silence entre deux PP est parfois attribué à l'un des interlocuteurs, parfois à l'autre. Cette notation peut paraître bizarre et est en fait largement hasardeuse. Nous relevons toutefois qu'elle peut aussi correspondre à une intuition correcte: A peut ne pas avoir fini de parler, il n'y a alors pas de Place (*di*), ou B peut ne pas prendre la parole immédiatement, même si une Place est disponible (*dj*). Dans ce dernier cas, il faut encore une distinction pour arriver aux nœuds terminaux *ea* –> *ed*.

Le noeud *ea* figure dans le tableau par souci d'exhaustivité, mais n'est pas, à proprement parler un passage de PP, puisque A, après un temps, poursuit un TP entamé. Un tel délai est tout de même digne d'attention dans une description globale, parce que, sans correspondre à une Place transitionnelle, il favorise une PP de l'interlocuteur.

Les nœuds *eb* et *ec* ont un point commun: ils représentent les cas où l'un des interlocuteurs prend la parole, alors que l'on attendrait l'autre interlocuteur, selon la remarque sur les nœuds *di* et *dj*. Ici, c'est B qui profite d'une pause de A pour prendre la parole. En *ec* A semble prêt à laisser la parole à B, mais après une pause, la reprend.

Avec *ed*, on est en fait très proche du cas dit "normal" représenté en *dh*. La seule différence est le silence notable qui précède la PP de B. C'est l'inverse du cas *dd*.

A l'extrémité droite du tableau, le nœud *cf* ne représente pas un passage à proprement parler: il montre que si le silence de B se prolonge, la conversation est finie.

Quoi qu'il en soit, les passages marqués et ayant lieu à une Place sont en concurrence avec d'autres pour lesquels la notion de Place n'intervient pas. Cette constatation conduit à considérer les items linguistiques intervenant aux lieux des passages de parole comme des indices plutôt que comme des marques: si le passage se fait bien certaines fois lors d'une Place marquée, il peut aussi subir un phénomène d'inertie par rapport à la Place, ou s'effectuer indépendamment de toute Place. Dans le troisième paragraphe, nous montrerons qu'il existe également des indices de niveau syntaxique, mais auparavant il nout faut préciser une notion: celle d"Expression".

3. Les "Expressions"

L'hypothèse développée ici est que des mots isolés ou des syntagmes peuvent constituer des énoncés, indépendamment de tout co-texte, ce qui exclut bien sûr les emplois elliptiques, que ce soit dans des structures monologales (v. Zribi-Hertz 1985a, 1985b) ou dans des structures dialogales. Sous certaines conditions pragmatiques et morphologiques, un mot ou un syntagme peut à lui seul être un énoncé monologal et monologique. Cette approche infirme l'hypothèse, explicite ou implicite, qu'un énoncé correspond nécessairement à un acte de langage, une phrase ou une proposition logique: il y a aussi les Expressions (au sens de Banfield 1982), comme (1) — (3), qui dénotent une "affect" de l'énonciateur, et qui peuvent même se réduire à un seul mot, comme (4):

(1) La porte!
(2) Chouette, la nana!
(3) Debout les damnés de la terre!
(4) Chouette!

Un énoncé n'est donc pas nécessairement une phrase, mais peut être un constituant d'un rang inférieur (v. Banfield 1982, Rubattel 1987). Et de plus, l'étude de la langue orale spontanée met en évidence la difficulté d'une segmentation des énoncés en phrases, voire en unités successives quelconques (v. Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987, Berrendonner et Reichler-Béguelin 1989).

Ces Expressions, sans être des phrases, sont des unités syntaxiques complexes, engendrées par les règles de réécriture et par la transformation d'insertion lexicale. Ce sont donc des projections d'une catégorie lexicale au sens de la convention X′ (v. Chomsky 1972), qui décrit la hiérarchie des constituants, des catégories lexicales (de rang X^0) aux syntagmes X′ et X″, et, si l'on admet l'hypothèse d'Emonds (1985, 1986), X‴, la projection maximale du verbe, c'est-à-dire la phrase. Les constituants X^0 font partie intégrante des règles syntaxiques mais sont aussi enregistrés dans le lexique, qui est une liste de lexèmes reliés entre eux, du moins partiellement, par des règles de redondance qui prédisent ou économisent l'information commune à plusieurs lexèmes (pour la première conception, v. Halle 1973, et pour la seconde Jackendoff 1975).

Il y a ainsi des projections maximales non phrastiques qui peuvent être interprétées isolément et qui sont syntaxiquement indépendantes. A la suite de Banfield (1982), on

appellera "Expressions" ces syntagmes qui apparaissent en position radicale, c'est-à-dire qui ne sont pas dominés par un nœud S (phrase). Les exemples ci-dessous sont des expressions, qu'on ne peut ramener à des phrases elliptiques, car rien ne permet de reconstituer des éléments effacés:

(5) La carte, s'il vous plaît!
(6) A la porte!
(7) Pas bête!

Même si ces énoncés sont présentés ici sans co-texte, on voit aisément qu'ils peuvent fonctionner comme des constituants immédiats d'un échange et avoir le statut d'interventions. Il y a donc des interventions dont la tête (le constituant obligatoire) n'est pas un acte de langage, puisque ces expressions sont dépourvues de valeur illocutoire – si l'on admet du moins le test de la paraphrase par un verbe performatif. Les expressions représentent certes des actes de parole d'un certain type (elles expriment un "affect" de l'énonciateur), mais non des actes illocutoires au sens usuel du terme.

En fait, si l'on admet avec Emonds (1985, 1986) que la phrase est la projection maximale du verbe, toute projection maximale radicale (non dominée par un autre constituant) est une expression. Mais le verbe a une projection de plus que les autres catégories ($V^{max} = V'''$), qui domine le constituant appelé successivement AUX, INFL, I ou J dans les divers modèles génératifs, c'est-à-dire les morphèmes de temps et de mode. Ces derniers correspondent aux marqueurs d'orientation illocutoire, et la phrase se distingue des autres types d'expressions précisément par la présence d'une marque temporelle ou aspectuelle. Une phrase radicale réalise un acte de langage, et c'est le prototype de l'intervention. Mais les autres expressions n'en sont pas moins susceptibles de fonctionner comme des interventions.

En résumé, une intervention est formellement une expression (phrastique ou non phrastique), et l'acte de langage est une phrase radicale. Quant aux projections maximales non radicales, facultatives et non sous-catégorisées, ce sont des semi-actes (au sens de Rubattel 1987), pourvus d'une valeur illocutoire montrée mais non assertée s'il s'agit de propositions, et dépourvus de valeur illocutoire dans les autres cas.

On comprend bien que l'entreprise générative se soit limitée à la phrase et aux rares phénomènes transphrastiques qui mettent en jeu des propriétés lexicales (ellipses, anaphores; v. Williams 1977, Zribi-Hertz 1985). Pour paraphraser la formule de Katz et Fodor (1963), on pourrait dire que la théorie linguistique moins la grammaire constitue la pragmatique. Ces remarques vont dans le sens des thèses de Bakhtine, selon qui "l'énoncé (en tant qu'unité verbale) ne peut être admis comme une entité du niveau ou de l'étage dernier et supérieur de la même structure linguistique (au-dessus de la syntaxe), car il entre dans un univers de relations entièrement autres (dialogiques), qui sont incompatibles avec les relations linguistiques des autres niveaux. (Sur un certain plan, seule est possible la confrontation de l'énoncé entier avec le mot)" (in Todorov 1981, 78-79).

4. L'incomplétude syntaxique en fin de Prise de Parole

La notion d'Expression telle qu'elle a été définie dans le paragraphe précédent nous permet de distinguer entre des énoncés complets syntaxiquement et des énoncés incomplets syntaxiquement. En effet, les items linguistiques apparaissant en fin de PP sans que cela corresponde à une fin d'Expression sont des marques de coupures problématiques. Ils signalent de ce fait une incomplétude syntaxique en fin de PP. A partir de notre corpus, nous avons dressé une liste des marques possibles de coupures problématiques, en indiquant leurs positions respectives sur l'arbre syntagmatique.

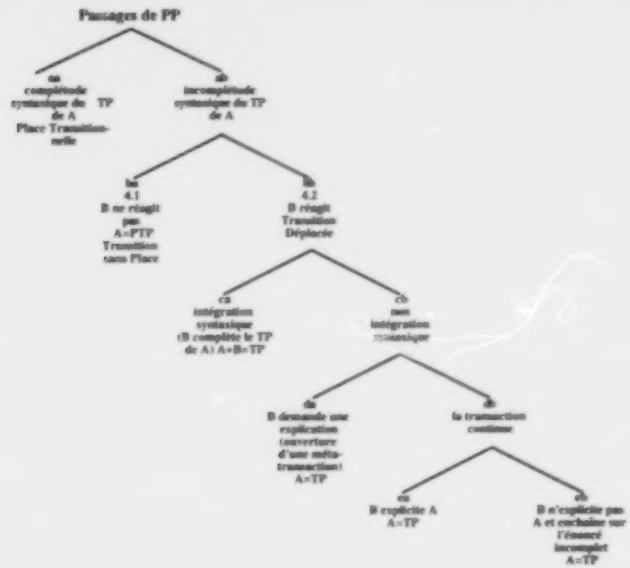
Dominé par S':	— Subordonnants: prépositions; subordonnants complétifs *que*; pronoms relatifs
Dominé par S', S, NP, AP:	— Conjonctions: *et, ou, ni*[7]
Dominé par V':	— Clitiques (sans le verbe)
Dominé par VP:	— Verbes transitifs obligatoires (non accompagnés d'un objet)
Dominé par NP:	— Déterminants (isolés)

Ces diverses marques ont pour point commun le fait qu'elles sont soumises à des contraintes de co-occurrence et qu'elles exigent donc une suite, c'est-à-dire d'être suivies par des éléments syntaxiques qui normalement les accompagnent; par exemple, un verbe transitif obligatoire appelle un objet direct, et une conjonction appelle le deuxième élément conjoint.

Ainsi les cas d'incomplétude syntaxique en fin de PP provoquent nécessairement une réaction de la part de l'interlocuteur, que cette réaction soit l'ignorance volontaire — qui fait de la PP un PTP — ou la prise en compte de l'incomplétude syntaxique — qui fait cette fois de la PP un TP.

Nous allons maintenant faire quelques commentaires sur les nœuds tels qu'ils sont présentés dans le schéma ci-après:

[7] Nous ne classons pas *mais* parmi les conjonctions; cf. Rubattel (1987, 197).



Les Passages de Prises de Parole: perspective syntaxique

Nous remarquons tout d'abord qu'il existe trois types de transition possible entre PP. Le nœud *aa* illustre par excellence le cas d'une transition ayant lieu à une Place Transitionnelle. Bien que ce cas ne fasse pas partie du cadre fixé dans cet article, nous le mentionnons en tant que nœud opposé à ceux qui nous intéressent directement, c'est-à-dire le nœud *ab* et tous les nœuds filles qui présentent les diverses réactions possibles à une incomplétude syntaxique: Quant au nœud *ba*, il est un exemple d'un cas de transition sans place; c'est-à-dire que B prend la parole immédiatement après un énoncé de A incomplet syntaxiquement, et ceci sans tenir compte de ce dernier. Il ne réagit donc pas à l'incomplétude syntaxique du TP de A, incomplétude que d'ailleurs il a peut-être provoquée (coupure de parole); ce TP doit ainsi être interprété comme un PTP. Finalement, le nœud *bb* ainsi que ses nœuds filles (v. § 4.2) illustrent les différentes réactions possibles de B à l'énoncé incomplet de A. On parlera ici de "Transitions Déplacées". En effet, puisque A s'interrompt au milieu d'une Expression, cela provoque une transition avant la Place Transitionnelle normale. Toutefois, le fait que B réagisse à l'énoncé incomplet syntaxiquement nous permet de qualifier ce dernier de véritable TP.

Nous nous proposons maintenant d'illustrer les nœuds terminaux par des exemples tirés de nos corpus ou de nos expériences personnelles. En effet, les données dont nous disposons ne se sont pas révélées suffisantes pour fournir des exemples pour tous les nœuds, c'est pourquoi nous avons puisé dans notre propre expérience, particulièrement pour ce qui est des nœuds *da*, *ea* et *eb*.

BEST COPY AVAILABLE

4.1. Nœud illustrant une transition sans place

ba B ne réagit pas . A = PTP

1. Allocution 66 - 75

	A (Patiente)	B (Médecin)
66	j'en fais partie moi-même et / non non non mais je connais bien les commissions comment ça se passe alors c'est pour ça que je voulais vous/ savoir comment . (vous)	de la codage mais
71	. (vous) / je suis mademoiselle Bichaud donc la fille de mons- / de madame Bichaud qui est handicapée pas mal et euh donc euh je sais qu'il y a un	. enfin vous êtes qui madame s'il vous plaît qui

Il apparaît clairement à la ligne 71 que B ne tient pas compte de l'énoncé incomplet de A et profite d'une pause de cette dernière pour prendre la parole et faire changer le cours de la conversation; B ne prolonge pas le thème initié par A — désir de connaître les procédures de décision de la commission —, mais en engage un nouveau — question concernant l'identité de A. Pour ce faire, B commence son énoncé avec un *mais* (*...enfin*) énonciatif qui a pour fonction de récuser le droit à l'énonciation de A. L'incomplétude syntaxique coïncide donc dans cet exemple avec l'incomplétude pragmatique. L'énoncé de A est bien un PTP.

BEST COPY AVAILABLE

2. Consultation 46 - 66

	A (Consultant)	**B** (Dame)
46	qui font qui font la législation hein la la réglementation c'est c'qu'on appelle les us et coutumes et c'est trois mois alors il peut vous réclamer trois mois d'loyer si l'loge-	ouais
51	ment il est vide pendant trois mois si c'est vous qui partez hein s'il vous avait donné un congé ce serait différent … j'vais regarder la loi heu la loi Quillot **mais** / la loi	parce que là juste-
56	Quillot heu … justement / eh ben mais vous lui envoy= heu /	ment j'voulais vous demander j'pars au mois d'avril alors pour lui payer l'mois d'avril comment qu'il faut que j'fasse pour lui envoyer le / c'qu'il faut que j'lui envoie un chèque
61	s'il vous a refusé de payer votre loyer là il faut lui envoyer un pli recommandé en lui demandant qu'il veuille bien vous préci= / en lui disant qu'il a refusé vot'chèque qu'il	
66	veuille bien **vous préciser** / mais il l'a pas encaissé ah bon y a combien d'temps	heu refusé il m'l'a ni renvoyé ni rien dit mais il l'a / il l'a pas encaissé encore et j'l'ai envoyé heu /

On trouve dans cet exemple plusieurs cas où B entame son TP alors que A n'a pas terminé le sien. A la ligne 55, A est sur le point d'élaborer un contre-argument commençant par *mais*, quand B prend la parole et revient au sujet qui le préoccupe plus précisément — comment payer le propriétaire pour le mois d'avril. La deuxième tentative de A d'introduire le thème de la loi Quillot échoue: l'énoncé apparaît en chevauchement et est de surcroît incomplet syntaxiquement. B n'en tient absolument pas compte. La ligne 66 présente un exemple intéressant. Il s'agit probablement d'un phénomène d'inertie (v. § 2.). Nous avons retenu deux interprétations possibles. D'une part, B ne réagit pas au contenu du TP de A après *vot' chèque*, c'est-à-dire à la fin de l'Expression qu'il désire commenter, car A, considérant sa PP non terminée, ne lui en laisse pas le temps. C'est la raison pour laquelle B réagit au milieu de l'Expression suivante, Expression dont il ne tient pas compte et qui prend ainsi le statut de PTP. D'autre part, on pourrait aussi considérer qu'il y a une Place Transitionnelle après *vot' chèque*, Place qui pourrait être prise, soit par B, soit par A. En l'occurence, puisque B ne

réagit pas assez rapidement, A reprend la Parole et continue. Ce n'est qu'à la ligne 66 que B réagit au TP de A; il y a ainsi un décalage temporel et B ne tient pas compte de la dernière Expression de A qu'il coupe; elle prend donc le statut de PTP.

4.2. Nœuds illustrant une transition déplacée

ca intégration syntaxique (B complète le TP de A). A = TP

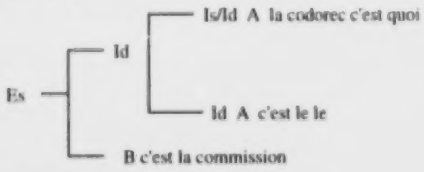
3. Allocation 56 - 65

	A (Patiente)	B (Médecin)
56	euh en codorec je sais pas ah c'est la codorec qui décide de ça la codorec c'est quoi	pourrais pe= / euh … c'est passé en codorec son dossier qui ben c'est ça c'est la codorec qui décide de ça oui
61	c'est le le !	c'est la commission d'orientation des adultes handicapés / et de reclassement des hand= / des adultes handicapés

Le nœud *ca* correspond à la situation où B complète le TP incomplet de A. Il y a donc une sorte d'intégration syntaxique du TP de A. On en trouve un parfait exemple à la ligne 61 ci-dessus. A hésite au milieu d'une Expression — à savoir entre le déterminant et le nom — et suscite ainsi une réaction de la part de B. B reprend en effet l'ensemble de l'Expression non terminée de A et la complète, ce qui nécessite un changement de genre pour le déterminant: *c'est la commission d'orientation des adultes handicapés*. On peut conclure que A n'a pas jugé la question *c'est quoi ?* suffisante pour obtenir une réponse de B et qu'elle a ajouté à cela un énoncé incomplet syntaxiquement comme suggestion de co-énonciation.

Du point de vue de l'analyse structurelle, deux interprétations sont possibles. La première coïncide avec l'analyse syntaxique selon laquelle ce passage de parole est un cas d'intégration syntaxique[8]. En effet, dans cette analyse, A61 (*c'est le le*) est une reformulation de la question *la codorec c'est quoi* (structure 3). A pose une question et puisque la réponse n'arrive pas tout de suite à cause de l'inertie de la part de B, A relance la question. A61 est alors considéré comme pragmatiquement complet (c'est une relance compréhensible pour B), malgré son incomplétude syntaxique.

Structure 3:

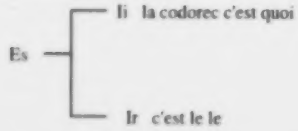


[8] Interprétation développée par Eva Roos dans une phase précédente de la recherche.

La deuxième interprétation possible serait de considérer que *c'est quoi* marque la fin d'un TP de question et ouvre ainsi une Place. Les deux interlocuteurs seraient en concurrence pour le prochain TP. A commencerait en essayant de donner une réponse à sa propre question. B commencerait aussi et gagnerait la parole, faisant de A61 un PTP. B peut ne même pas prendre garde au PTP de A, du fait de l'"inertie dialogale". Selon cette analyse, A et B tentent de construire deux structures différentes. A formule une question rhétorique (*la codorec c'est quoi*) que B interprète comme une vraie question.

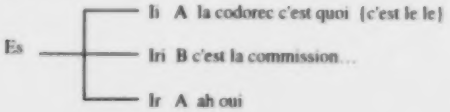
Du point de vue de A, la structure 2 ci-dessous est donc localement pertinente; elle essaye de trouver la réponse par elle-même, probablement aussi pour des raisons de "face", elle veut apparaître comme une personne "qui s'y connaît"(cf. A 64-65).

Structure 2:



Cependant, B parvient à imposer la structure 1, et A61 (*c'est le le*) devient donc un PTP (signalé par des accolades).

Structure 1:



4. Consultation 61 - 70

	A (Consultant)	**B** (Dame)
61	s'il vous a refusé de payer votre loyer là il faut lui envoyer un pli recommandé en lui demandant qu'il veuille bien vous préci= / en lui disant qu'il a refusé vot'chèque qu'il	
66	veuille bien **vous préciser /**	heu re-
	mais il l'a pas encaissé	fusé il m'l'a ni renvoyé ni rien dit mais il l'a /
	ah	il l'a pas encaissé encore et j'l'ai
4	bon y a combien d'temps	envoyé heu /

On retrouve ici un cas très semblable au précédent. À l'énoncé incomplet de B succède la reprise de cet énoncé ainsi que sa complétion par A *mais il l'a pas encaissé*. A a donc bel et bien réagi à une incomplétude syntaxique de B, et l'énoncé de B est par conséquent un TP à part entière. Relevons encore le fait que B, à son tour, reprend l'énoncé de A pour le modaliser: *il l'a pas encaissé **encore***. B fait donc un commentaire

BEST COPY AVAILABLE

sur la pertinence de la réaction de A et y apporte une modification. Cet exemple montre bien le rôle significatif que peut avoir une incomplétude syntaxique dans l'enchaînement des tours de parole. Un énoncé incomplet syntaxiquement n'est pas un énoncé sans pertinence, mais il peut faire partie intégrante de la construction du dialogue.

5. Consultation 261 - 270

	A (Consultant)	B (Dame)
261	[_ 30" _] bon ben ma foi / pli recommandé pour heu / vous écrivez pour le / parce qu'ils avaient / qu'est-ce qu'ils ont fait / on / j'vous ai fait faire une	[_ 30" _]
266	lettre **pour** / ah oui pour paiement du loyer [_ 40"_]	ben pour la / qu'il a reçu mon chèque et pour le / pour payer l'mois d'avril paiement du mois d'avril hein [_ 40"_]

Ce passage fournit un cas intéressant. B tente de compléter l'énoncé de A en reprenant la structure de ce dernier, mais elle n'y arrive pas. Il s'ensuit une suite d'énoncés incomplets où B finit par réussir à terminer l'énoncé de A *pour le/ pour payer l'mois d'avril*, réussite confirmée par A à la ligne 268: *pour paiement du loyer*.

da B demande une explication (ouverture d'une méta-transaction). A = TP

Avant de donner un exemple illustrant ce nœud, il convient de fournir quelques explications concernant la terminologie, c'est-à-dire les termes de "transaction" (nœud *db*) et de "méta-transaction" (nœud *da*). Pour notre analyse, nous avions besoin d'une entité supérieure à l'Échange qui exprimerait un changement thématique au sein d'une même conversation. Nous référant à Roulet et al. (1985), nous avons retenu la notion de "transaction" en lui attribuant une acception plus large. Pour ce qui est du terme "méta-transaction", nous l'avons choisi pour exprimer l'ouverture d'une nouvelle transaction portant sur la transaction précédente. C'est le cas du nœud *da* que nous nous proposons d'illustrer maintenant:

A. le premier n'arrive pas à terminer sa phrase, et y a l'autre qui, qui, qui/
B. qui dit quoi

Dans cet exemple authentique, B fait une demande à A qui porte sur l'énoncé incomplet de A. En interrogeant A sur ce qu'il essaie de dire, B ouvre ainsi une méta-transaction, c'est-à-dire une nouvelle transaction qui porte sur le dire; on a donc bien changé de thème.

ea B explicite A. A = TP

A. je dois partir maintenant, elle/
B. la voiture … elle est devant la Chimie

Dans ce passage, B explicite qu'il a bien interprété l'énoncé incomplet de A. Cependant, à la différence du nœud *ca*, l'intégration n'est pas syntaxique mais pragmatique. B

BEST COPY AVAILABLE

répond à la question non terminée de A *elle est où la voiture ?* Il a donc pleinement intégré la partie de l'énoncé qui n'a pas été exprimée, et il l'explicite en commençant sa réponse par une question rhétorique *la voiture ?* signalant par là qu'il a compris A avant même que ce dernier ne termine sa phrase.

eb B n'explicite pas et enchaîne sans autre sur l'énoncé incomplet. A = TP

A. je sors le/
B. n'oublie pas la laisse

B fait un commentaire sur l'énoncé que A n'a pas eu le temps d'exprimer comme s'il n'y avait pas eu d'incomplétude syntaxique. La fin est prévisible et il n'est donc pas nécessaire, pour A de l'exprimer, ni pour B de dire qu'il a compris, comme c'était le cas pour le nœud *ea*. On pourrait donc distinguer entre les nœuds *ea* et *eb* en stipulant que pour le premier, B agit en disant qu'il agit (il dit avoir compris que A veut savoir où se trouve la voiture), et que pour le second, il agit tout simplement (il fait un commentaire sur la totalité de l'énoncé incomplet de A).

4.3. Conclusion

En conclusion, on remarquera que certains TP incomplets syntaxiquement provoquent une réaction chez l'interlocuteur. Ils sont de ce fait complets pragmatiquement et sont donc bien des TP à part entière. C'est ce qui suit l'incomplétude syntaxique qui nous dira si l'énoncé incomplet syntaxiquement a été interprété ou non, et si oui, comment et à quel niveau. Nous avons à ce sujet relevé quelques indices syntaxiques et thématiques pertinents qui signalent une interprétation effective ou non du TP en question. Pour ce qui est du nœud *ea*, c'est le fait que l'interlocuteur complète au niveau syntaxique l'énoncé précédent incomplet qui fait de ce dernier un véritable TP. Quant aux indices pertinents dans le cas du nœuds *da*, ils sont d'ordre métalinguistique: au niveau sémantique, on aura par exemple l'emploi de verbes comme *dire, comprendre*, etc., et au niveau syntaxique, l'emploi entre autres de pronoms interrogatifs dans des positions non prévues par la syntaxe (ex. *un quoi ?* qui se trouve être une Expression mal formée syntaxiquement mais parfaitement interprétable). Pour les deux nœuds suivants *ea* et *eb*, on aura recours à des indices d'ordre thématique. Il s'agit en fait de la reprise par B du thème non exprimé par A, reprise qui indique que les deux TP ont bel et bien un contenu thématique (ou sont du moins en relation avec un thème) et que l'énoncé incomplet de A a bien reçu une interprétation "on line" (v. § 1.). Finalement, le cas du nœud *ba*, qui est celui d'une non-interprétation de l'énoncé incomplet de A, sera reconnu par défaut; c'est-à-dire que si l'exemple ne comporte aucune des marques syntaxiques ou thématiques présentes dans les autres nœuds, il s'agira bien d'un cas de non-réaction de B à l'incomplétude syntaxique de A. L'énoncé de B n'aura aucune trace du PTP de A.

Bibliographie

AUCHLIN, A. (1991): "Le bonheur conversationnel: fondements, enjeux et domaines", *Cahiers de linguistique française 12*, 103-126.

BANFIELD, A. (1982): *Unspeakable Sentences: Narration and Representation in the Language of Fiction*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

BANGE, P. (éd.) (1987): *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation*, Berne, Lang.

BERRENDONNER, A., et M.-J. REICHLER-BÉGUELIN (1989): "Décalages: les niveaux de l'analyse linguistique", *Langue française 81*, 99-125.

BLANCHE-BENVENISTE, C., et C. JEANJEAN (1987): *Le français parlé. Transcription et édition*, Paris, Didier Erudition.

BOUCHARD, R. (1987): "Structuration et conflits de structuration", in: COSNIER, J., et C. KERBRAT-ORECCHIONI: *Décrire la conversation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 73-104.

CHOMSKY, N. (1972): *Studies on Semantics in Generative Grammar*, La Haye, Mouton (*Questions de sémantique*, Paris, Seuil, 1975).

COSNIER, J., et C. KERBRAT-ORECCHIONI (éd.) (1987): *Décrire la conversation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

EMONDS, J. (1985): *A Unified Theory of Syntactic Categories*, Dordrecht, Foris.

EMONDS, J. (1986): "Les parties du discours en grammaire générative", *Recherches linguistiques de Vincennes 14/15*, 93-154.

HALLE, M. (1973): "Prolegomena to a Theory of Word Formation", *Linguistic Inquiry 4*, 3-16.

JACKENDOFF, R. (1975): "Régularités morphologiques et sémantiques dans le lexique", in: RONAT, M. (éd.): *Langue. Théorie générative étendue*, Paris, Hermann.

JEANNERET, Th. (1993): "Modes de structuration en conversation", *Bulletin CILA 57*, 59-69.

KATZ, J.J., et J.A. FODOR (1963): "The Structure of a Semantic Theory", *Language 39*, 170-210 ("La structure d'une théorie sémantique", *Cahiers de lexicologie 9*, 1966, 39-72 et *10*, 1967, 47-66).

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990): *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin.

LUSCHER, J.-M. (1989): "Propositions pour un pré-traitement des unités conversationnelles", *Verbum 12*, 179-192.

LUSCHER, J.-M., E. ROOS, et C. RUBATTEL (1995): "Prises de parole et interventions dans l'organisation de la conversation", *Cahiers de linguistique française 17*, 57-78.

MOESCHLER, J. (1985): *Argumentation et conversation*, Paris, Hatier.

MOESCHLER, J. (1989): *Modélisation du dialogue*, Paris, Hermès.

ROULET, E. (1986): "Complétude interactive et mouvements discursifs", *Cahiers de linguistique française 7*, 189-206.

ROULET, E. (1987): "Complétude interactive et connecteurs reformulatifs", *Cahiers de linguistique française 8*, 111-140.

ROULET, E. et al. (1985) [2e éd. 1987, 3e éd. 1991]: *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang.

RUBATTEL, C. (1986): "La structure de l'énoncé minimal comme condition d'accès aux stratégies interprétatives", *Cahiers de linguistique française 7*, 135-148.

RUBATTEL, C. (1987): "Actes de langage, semi-actes et typologie des connecteurs pragmatiques", *Lingvisticae Investigationes 11*, 379-404.

RUBATTEL, C. (1989): "Constituants, fonctions et relations dans la phrase et dans le discours", in: RUBATTEL, C. (éd.): *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande*, Berne, Lang, 85-104

SACKS H., E.A. SCHEGLOFF, et G. JEFFERSON (1974): "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking in Conversation", *Language 54*, 696-735.

SCHMALE-BUTON, E., et G. SCHMALE (éd.) (1984): *Conversations téléphoniques*, Bielefelder Textcorpora Romanischer Sprachen, Bielefeld.

TODOROV, T. (1981): *Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique*, Paris, Seuil.

WILLIAMS, E. (1977): "Discourse and Logical Form", *Linguistic Inquiry 8*, 101-139.

ZRIBI-HERTZ, A. (1985a): "Trou structural, catégorie vide, ellipse structurale, pronom nul: quatre concepts à préciser", *Modèles linguistiques 7*, 57-71.

ZRIBI-HERTZ, A. (1985b): "L'ellipse zeugmatique et le principe de récupérabilité", *Lingvisticae Investigationes 9*, 131-165.

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 24, 25-49

"Si tu me fais l'honneur d'un p'tit téléphone demain matin ben je suis contente": Structure des messages laissés sur des répondeurs automatiques[1]

Eva Roos
Université de Neuchâtel

Cet article présente un corpus de messages sur répondeur automatique. L'outil d'analyse utilisé est le modèle genevois d'analyse de discours, développé dans les années 80 à l'Unité de linguistique française de l'Université de Genève. Je propose d'attribuer aux messages une structure *d'incursion monologique*, constituée *d'interventions confirmatives* et *d'interventions réparatrices*. Le travail présente en outre quelques spécificités du corpus analysé. Les messages contiennent un grand nombre de *moyens de figuration*. Certains locuteurs imitent des *échanges* avec l'interlocuteur absent. La notion de *complétude* doit aussi être reconsidérée par rapport à la situation d'énonciation particulière. De plus, j'émets l'hypothèse que les locuteurs doivent acquérir de nouvelles compétences pour pouvoir communiquer à travers le répondeur automatique.

1. Espace différent — temps différé

La communication avec un répondeur automatique constitue une situation d'énonciation particulièrement atypique, dans le sens que le locuteur et l'auditeur non seulement ne se voient pas, mais en plus ne parlent pas en même temps. Lors d'une communication téléphonique, locuteur et auditeur se trouvent dans un espace différent. De plus ils se trouvent dans un temps différent, car ce type de texte est différé. Le locuteur entend un message préenregistré et s'il choisi de parler sur la bande à enregistrer, son énoncé va être écouté plus tard[2]. Dingwall (1995: 130) distingue même quatre temps différents: 1° le moment de l'enregistrement de la bande d'annonce[3],

[1] Cet article présente une grande partie de mon travail de licence, soutenu en mars 1994, sous la direction de Monsieur Christian Rubattel. Je remercie mon directeur de mémoire, ainsi que Madame Thérèse Jeanneret, pour les nombreuses remarques constructives lors de ce travail. Merci à Laetitia Carreras pour la relecture de l'article.

[2] Time and space, cf. Gold 1991 : 247, Miller 1995 : 268. Dingwall (1995 : 142-143) parle d'une forme de communication marquée, la conversation face-à-face étant non-marquée (et la conversation téléphonique entre les deux pôles).

[3] J'appelle le message préenregistré sur le répondeur 'bande d'annonce'. Le terme 'message' est réservé pour l'énoncé de la personne qui appelle, à savoir le 'locuteur'. Par 'destinataire(s)' je désigne la (ou les) personne(s) qui possède(nt) le répondeur et reçoi(ven)t le message. Le terme 'corps du message' est utilisé pour la partie centrale

2° l'écoute par le locuteur de la bande d'annonce, 3° la production et l'enregistrement du message, 4° l'écoute du message enregistré par le destinataire.

Ainsi peut-on faire l'hypothèse que le locuteur a besoin de développer une compétence communicative spécifique pour faire face à cette situation peu ordinaire. Cette situation devient actuellement de plus en plus courante en Europe (le même développement ayant déjà eu lieu aux Etats-Unis). Dubin (1987) affirme que la compétence communicative comporte différents modes (oral ou écrit, par l'intermédiaire d'une machine, etc.) et que le locuteur doit, pour communiquer à travers un répondeur, s'approprier un nouveau mode de communication. Par conséquent, l'hésitation de certaines personnes à laisser un message pourrait s'expliquer partiellement par le fait qu'elles ne maîtrisent pas la compétence spécifique nécessaire pour laisser un message sur un répondeur automatique. En outre, le locuteur ne reçoit pas de feed-back, ce qui pourrait expliquer que certains locuteurs ne savent pas comment terminer leur message (Dubin 1987). Dingwall (1992) parle de nouvelles "stratégies communicatives" que les locuteurs doivent développer afin de pouvoir laisser un message sur un répondeur.

2. Le matériel linguistique analysé

Le corpus est constitué de sept cassettes provenant de cinq "secrétaires automatiques" différents[4]. Les répondeurs sont tous utilisés à des fins privées, sauf dans un cas, qui comporte aussi des messages professionnels. Certains messages sont en italien, en suisse allemand, en allemand, en anglais ou produits par des alloglottes. J'ai décidé de n'analyser que des messages en français produits par des francophones. Ainsi, 381 messages ont été recueillis dont 308 étaient en français.

Les premiers répondeurs automatiques que l'on trouvait sur le marché avaient une limite d'enregistrement de 30 secondes[5], mais actuellement la durée de nombreux répondeurs n'est plus limitée. Les messages de mon corpus proviennent de répondeurs sans limitation à 30 secondes. Néanmoins, le temps imparti n'est pas illimité et les locuteurs particulièrement "bavards" se font couper la parole...

Une remarque concernant la bande d'annonce. Je n'ai analysé que les messages, écartant les textes des bandes d'annonce. Trois de mes

des messages, à l'exclusion des salutations.

[4] Je tiens à remercier vivement toutes les personnes qui m'ont confié des données.

[5] Un locuteur y fait d'ailleurs allusion: cf. message 4.38.

informateurs avaient l'habitude de changer fréquemment leur texte d'annonce et je n'ai pu recueillir ce texte que dans les deux autres cas. Ce choix méthodologique nécessite quelques explications, car intuitivement, on a l'impression que la bande d'annonce et le message forment un tout: le locuteur "répond" à la bande d'annonce, puisque les deux événements se suivent immédiatement. S'il est vrai que l'on trouve des marques diaphoniques, certains locuteurs faisant allusion à la bande d'annonce, ceci n'est pas fréquent dans mon corpus. Il me semble que pour étudier les relations entre un message sur répondeur automatique avec son cotexte, il serait nécessaire d'étudier toute une partie de *l'histoire conversationnelle* (cf. Golopentja 1988, Alvarez-Caccamo et Knoblauch 1994: 498) entre les deux locuteurs. J'ai en effet fréquemment constaté qu'un locuteur réfère à une conversation antérieure, un rendez-vous ou un projet partagé. Le plus souvent, le locuteur ne téléphone pas pour entendre la bande d'annonce, mais pour poser une question, donner une information, fixer un rendez-vous, ou tout simplement pour un moment de small-talk. Une raison supplémentaire que beaucoup de locuteurs semblent ignorer la bande d'annonce est probablement qu'ils ont déjà entendu le même message plusieurs fois et utilisent le temps imparti jusqu'au "bip" pour préparer mentalement leur message. Dingwall (1995) relève que beaucoup de ses informateurs raccrochent dans un premier temps, formulent leur message et rappellent ensuite pour laisser le message. Et elle conclut que "In practice, then, the contents of the R-TAMM[6] may not be very important as they are often not listened to carefully" (1995: 136).

3. Analyse selon le modèle genevois d'analyse du discours

Pour l'analyse du corpus, j'ai utilisé comme outil le modèle de Genève (Roulet 1981, Roulet et al. 1985). Ce choix se justifie par le fait que ce modèle se veut applicable à tout type de discours. L'équipe genevoise a débuté ses recherches avec une analyse de conversations authentiques en terme d'actes de langage (CLF 1980). Cette analyse a permis de mettre en relief la structure hiérarchique de ces conversations. L'hypothèse du dialogisme de Bakhtine a conduit à des analyses non seulement de conversations, mais aussi de textes monologaux, par exemple d'éditoriaux de journaux (Roulet 1982). Par la suite, la recherche s'est étendue à des entretiens et débats radiophoniques et à des textes littéraires (dialogues romanesques, romans épistolaires). Cette diversité des types de discours analysés par le même modèle peut surprendre, mais elle est justifiée par

[6] C'est-à-dire la bande d'annonce.

l'hypothèse d'un même principe de structuration hiérarchique qui se retrouve dans tout discours d'une langue. L'équipe de Genève a donc focalisé ses recherches sur les similitudes de plusieurs discours, qui se différencient selon d'autres points de vue: "Nous ne nions pas que chacun de ces discours ait sa spécificité, ne serait-ce que de par sa situation d'énonciation, mais nous nous intéressons plutôt à ce qu'ils ont en commun." (Roulet et al. 1985: 4). Si on admet cette hypothèse, cela signifie que le modèle devrait également s'appliquer au type de discours monologal dont mon corpus est constitué.

4. Spécificités du corpus

Dans cette section, j'expose trois caractéristiques de mon corpus qui me paraissent intéressantes: la question de la complétude, les aspects dialogiques et les marques de figuration.

4.1 Complétude et contraintes

Chaque locuteur vise à produire un texte cohérent; il essaye de formuler des requêtes intelligibles, il tente de répondre clairement à des questions, etc. Il cherche donc, à chaque moment de l'interaction, à avoir le comportement qui lui semble adéquat. Cette contrainte de suivre un fil rouge est définie comme la *complétude* (Roulet et al. 1985: 15-23). Ce concept s'applique à deux niveaux: d'une part, au niveau de l'échange et d'autre part, au niveau de l'intervention. Un échange (par exemple question-réponse-évaluation) peut être clos quand le locuteur juge la réponse satisfaisante: la complétude *interactionnelle* est ainsi atteinte. La complétude *interactive*, par contre, opère au niveau de l'intervention et exige qu'elle soit suffisamment complète pour que l'interlocuteur puisse y réagir.

Avec Goffman (1987: 25 et suiv.), on peut distinguer deux plans différents pour lesquels la complétude doit être atteinte. Il s'agit d'une part du *contenu propositionnel* du message. Une intervention doit en effet être complète du point de vue de l'information qu'elle contient pour que l'interlocuteur puisse y réagir. Goffman appelle cette exigence *system contraint*, terme qui a été traduit par Roulet en *contrainte communicative*. Roulet donne deux exemples où l'on peut observer l'action des *contraintes communicatives:* "les procédés de soutien de l'attention de l'interlocuteur et les procédés de formulation, en particulier la reformulation paraphrastique." (Roulet et al., 1985: 11). L'autre plan est celui de l'équilibre rituel de la rencontre. Ce deuxième type de contraintes est

appelé *ritual constraints, contraintes rituelles.* Goffman exprime ce concept de la manière suivante: "Un échange ne se termine que lorsqu'il est possible de le lui permettre, c'est-à-dire lorsque chacun a signifié qu'il se considère rituellement satisfait." (Goffman, 1974: 36).

Dans une conversation à deux ou plusieurs personnes, la complétude interactionnelle est sous la responsabilité de tous les participants de l'interaction. Roulet exprime cette constatation de la manière suivante: "(...) le locuteur ne peut jamais être certain par lui-même d'avoir atteint cette complétude, puisqu'elle est évaluée en dernier lieu par l'interlocuteur." (Roulet, 1986: 191).

Dans les "conversations" monologales de mon corpus, les locuteurs doivent eux-mêmes décider du moment où la complétude est atteinte. Je postule que c'est une des composantes caractéristiques de la nouvelle compétence communicative qu'ils doivent acquérir. Dans cette situation, on peut émettre l'hypothèse que le locuteur décide que la complétude est atteinte en donnant plusieurs choix à l'"interlocuteur". Une trentaine de messages comportent en effet des constructions laissant un certain choix à l'interlocuteur, tels que "x (et) sinon y", "x ou (bien) y", "soit x soit y"[7]:

— est-ce que Michel pourrait s'arranger pour trouver un bassiste **ou** me rappeler le plutôt possible (2.3.)

— euh tu peux m'appeler euh même tard — **et sinon** euh demain matin je suis là o.k.↑ (2.76.)

— en tout cas si: tu: a si tu l'as fait tu:: tu peux **soit** me retéléphoner **soit** déposer l'article dans le casier du F. à la C. (6.29)

L'exemple le plus frappant de ce phénomène se trouve dans un message où la locutrice, après une première clôture ajoute un post-scriptum[8] avec une information supplémentaire:

— concernant samedi j'aimerais savoir euh à quelle heure il faut qu'on soit là-bas comment ça se passe — alors je suis à la maison si jamais euh vous rentrez ce soir ben appelez-moi — même un:: même un p'tit peu tard hein↑ d'accord — à tout à l'heure ciao **sinon au bowling au (numéro de téléphone)** (2.8.)

[7] Pour la transcription des données, je me suis basée sur les conventions utilisées par Roulet et ses collaborateurs (Roulet et al., 1985: 6). Il s'agit d'une transcription orthographique sans ponctuation. Pour l'intonation, deux flèches sont utilisées (Ø, ≠), signalant respectivement une intonation descendante ou montante. Les silences sont indiqués de manière indicative, sans être chronométrés: silence court, moyen ou long (-, --, ---). Les commentaires du transcripteur sont signalés dans des parenthèses rondes. "XX" indique un mot incompréhensible, ":" le rallongement, "al..." un mot interrompu et "?" une hésitation du transcripteur.

[8] En analogie avec les lettres, Gold (1991 :251) propose la catégorie des "postscripts". A noter que ce genre d'ajouts apparaît aussi dans des conversations face-à-face.

4.2 "on va essayer de faire les questions et les réponses"...[9]

Les messages de mon corpus sont forcément *monologaux* (à savoir produits par un seul locuteur), puisque dans la situation d'énonciation le locuteur est seul. J'ai émis l'hypothèse que les corps des messages sont monologaux et également *monologiques*, c'est-à-dire constitués, au niveau maximal de l'analyse, d'une seule *intervention* (cf. section 6 pour une discussion de cette hypothèse). Mais à des degrés inférieurs de l'analyse, certains composants comportent des traces *dialogiques* (structure *d'échange*).

Un premier type d'imitation d'échange se trouve dans un message comportant une sorte de question rhétorique: le locuteur se demande quelque chose et répond tout de suite lui-même à sa question. Cette partie du message a donc une structure d'échange:

— euh: il est maintenant je sais plus moins le quart↑ cinq heures moins le quart↓
— et puis: et puis: bon quoi euh oui à tout à l'heure hein (7.4.)

Mais l'exemple le plus clair avec une simulation d'un échange est le message 2.39:

— (...) est-ce que ça joue pour demain dîner↓ —— ok je vais réserver (...)

Cet extrait du message est constitué de deux *actes*. Le locuteur pose d'abord une question. Cet acte a clairement une fonction illocutoire initiative. L'acte suivant a une fonction illocutoire réactive. L'échange minimal, tel qu'il est considéré dans le modèle genevois, est constitué d'une intervention initiative suivie d'une intervention réactive-initiative et puis d'une intervention réactive. Je propose, pour l'analyse de ce message, d'interpréter la pause entre les deux actes comme l'acte réactif-initiatif manquant. Pour que le locuteur puisse dire "ok je vais réserver", il doit en effet présumer que la destinataire ait répondu positivement à sa proposition. Pour cette raison, je propose de reconstituer une intervention réactive-initiative (par exemple <oui ça marche>) et d'attribuer à la séquence une structure d'échange.

On trouve une autre trace d'une simulation d'échange au début de ce même message: l'acte "écoute donc↓ comment ça va ——" a une fonction illocutoire initiative. Dans cet exemple, la pause qui suit cette intervention minimale peut être interprétée comme la place pour la réponse de l'interlocutrice et on arriverait aussi à un échange imité.

La même structure apparaît dans trois autres messages du corpus: salutation — présentation — question rituelle — pause. Dans ces cas, il me paraît

[9] message 2.10.

possible d'interpréter la pause comme la deuxième partie d'un échange confirmatif simulé.

— Salut Charles D. A. comment allez-vous — (6.31.)

Une séquence de ce même message peut être interprétée comme un échange réparateur simulé:

— tu nous tu me rappelles↑ — o.k. (6.31.)

A nouveau, une intervention initiative est suivie d'une pause et puis d'un élément ("o.k.") que l'on peut interpréter comme une intervention réactive. Mais cet exemple est tout de même beaucoup moins clair que le message 2.39. Un autre problème se pose quand la pause n'est pas attestée. Ainsi dans l'exemple 2.8, la particule de recherche d'approbation 'hein↑' apparaît avec intonation montante. Cet élément a probablement une fonction illocutoire initiative. Il est suivi du mot 'd'accord', qui exprime une fonction illocutoire réactive. Mais les deux éléments se suivent de près et il ne me semble pas possible d'interpréter la suite comme une imitation d'échange.

— appelez-moi — (...) même un p'tit peu tard hein↑ d'accord (2.8.)

Un autre critère est l'intonation montante. Dans le message 1.12., on trouve un acte avec une structure déclarative, mais cependant avec une intonation montante. On pourrait proposer d'interpréter ceci comme la simulation d'un échange réparateur qui serait réduit à deux composants: intervention initiative et intervention réactive-initiative absente (en supposant que l'interlocutrice réponde <oui>).

— alors ben écoute nous on se voit de toute façon demain↑ (1.12)

Dans ces exemples, on a l'impression que les locuteurs essayent de rapprocher la tâche difficile de produire tout seul un message d'une tâche plus familière, à savoir la communication avec un interlocuteur[10]. Dingwall tire une conclusion similaire dans son étude sur la deixis dans les messages sur répondeur. "Perhaps, despite enourmous advances in communication technology, we still aspire to recreate face-to-face communication wherever possible." (Dingwall 1995: 150).

4.3 Figuration

La figuration comporte, selon Goffman (1974: 15), "tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y

[10] Gold le démontre pour la section de clôture de son corpus (1991 : 249-250).

compris lui-même)". Avec l'unification des théories de la face et du territoire (Brown et Levinson 1978, Kerbrat-Orecchioni 1989), cette notion de figuration va s'appliquer également à la face négative et non seulement à la face positive, comme dans la citation de Goffman.

Kerbrat-Orecchioni (1989: 164) note à juste titre que les procédés de figuration "sont très hétérogènes". En effet, il s'agit aussi bien de moyens syntaxiques (e.g. l'utilisation de l'imparfait au lieu du présent), de moyens lexicaux (e.g. l'ajout d'atténuateurs tel que "petit" ou "peut-être") et de moyens discursifs (e.g. l'annonce de la valeur illocutoire de l'acte suivant: "J'aimerais vous poser une question: est-ce que..."). Mais elle relève que la théorie des faces permet de mettre en lumière l'unité fonctionnelle de ces procédés variés.

Je vais maintenant dresser l'inventaire des principaux moyens de figuration qui se trouvent dans mon corpus:

4.3.1 Moyens syntaxiques

(i) utilisation de l'imparfait

— je *voulais* savoir ce qu'il en était du power book (5.1.)

Le locuteur ne dit pas "je veux savoir ce qu'il en est du power book", parce que cela constituerait une menace pour la face négative du destinataire. L'imparfait permet de minimiser la menace potentielle.

(ii) utilisation du conditionnel

— *pourriez*-vous me rappeler au numéro professionnel (...) concernant le peintre C. H. (4.3.)
— il *faudrait* que Michel me rappelle (4.5.)

Dans ces exemples, les locuteurs choisissent l'emploi du conditionnel au lieu d'utiliser le présent, qui serait aussi possible ("pouvez-vous/peux-tu me rappeler", "il faut que Michel me rappelle"). La théorie des *faces* nous permet d'émettre l'hypothèse que le fait de demander au destinataire de rappeler, menace sa face négative parce que ceci le contraint à réagir. On postulera que c'est pour cette raison que le locuteur utilise différents moyens pour atténuer la menace potentielle. (En ce qui concerne l'emploi du verbe modal "pouvoir", voir plus bas.)

(iii) modalisation

— un ouvrage par prêt-inter est arrivé vous *pouvez* passer le prendre (1.1.)
— je *pense* que: pour mardi faudra laisser tomber (1.3.)
— tu *peux* me rappeler *s'il te plaît* ↑ (1.3.)
— je *crois* que Monsieur M. D. a oublié un livre à l'agence ce matin (2.16)

L'utilisation du verbe modal "pouvoir" permet au locuteur du premier exemple de formuler une requête de manière indirecte. Le locuteur aurait pu utiliser l'impératif ("passez le prendre"), mais cela aurait comporté le risque de déplaire à la destinataire. Selon la terminologie de Roulet (1981: 12-17), il s'agit d'une tournure déclarative et le locuteur utilise un *marqueur potentiel de fonction illocutoire*.

Dans le deuxième exemple, le locuteur utilise aussi un *marqueur potentiel de fonction illocutoire*. Au lieu de dire "j'affirme que...", il emploie le modal "penser"[11].

Le troisième exemple tombe dans la catégorie des *marqueurs indicatifs*. L'intonation montante indique que la tournure de la phrase est interrogative, l'inversion entre le sujet et le verbe pour la formation d'interrogatives étant facultative en français parlé.

L'utilisation du verbe "croire", dans le dernier exemple, permet au locuteur de nuancer son affirmation. Cette façon de faire l'engage beaucoup moins et il ménage ainsi sa face positive.

(iv) formulation indirecte de la question

— il faudra que je te demande une fois si tu pouvais le deux mai si ça t'intéressait de venir à une:: fête qui est organisée par un de mes copains (...) (1.7.)
— je voulais juste savoir si euh vous faisiez quelque chose ce soir avec ces x ou si c'était un simple gag (3.3.)

A la place de cet énoncé compliqué, le locuteur pouvait poser sa question directement: "est-ce que ça t'intéresse de venir à une fête...". Mais cette question directe peut menacer à la fois la face négative du destinataire que la face positive du locuteur. Dans la formulation "il faudra que je te demande une fois...", le locuteur fait comme s'il ne posait pas la question, tout en la posant quand même, un joli tour de force énonciatif!

(v) "si tu veux, si tu peux"[12]:

— rappelle-moi demain: si tu veux (3.4.)
— alors si tu veux tu me rappelles (1.13.)
— tu me retéléphones — demain si tu peux (1.22.)
— alors si tu peux me rappeler je suis au (numéro de téléphone) (6.1.)

L'emploi de propositions conditionnelles est très fréquent dans le corpus. La construction hypothétique permet même d'utiliser l'impératif, comme dans le premier exemple, sans menacer la face du destinataire. Dans les

[11] Roulet (1981: 38) analyse un exemple similaire : "la faute qu'il a pu commettre un jour".
[12] cf. la chanson *L'amandier* de Georges Brassens.

trois premiers exemples, la demande de rappel est présentée dans la proposition principale, alors que dans le quatrième exemple, le verbe qui exprime la requête se trouve dans la subordonnée.

4.3.2 Moyens lexicaux

(i) petit, juste, par hasard, simplement, si jamais, à l'occasion

— et d'autre part je me permets de te demander si tu as lu mon *p'tit* papillon (6.1.)
— j'appelle *juste* pour te dire que ce soir je vais au cinéma voir Peter Pan (1.6.)
— alors si *par hasard* vous êtes toujours disposé à donner des cours moi je: je prendrais (...) de nouveau les cours avec vous (4.24.)
— je téléphone *simplement* pour dire à Michel que nous on va partir pour un week-end très prolongé demain soir (3.6.)
— alors↓ euh *si jamais* tu peux me rappeler euh ce soir à la maison (1.5.)
— *si jamais* tu pouvais y aller prends des notes ou bien voir comment je pourrais éventuellement être informé (6.19.)
— si tu veux venir skier *à l'occasion* téléphone-moi (2.40.)

Avec tous ces atténuateurs, les locuteurs minimisent l'importance de leur intervention. En la présentant de cette manière, ils ménagent la face négative de l'interlocuteur: puisque leur message n'est pas tellement important, le destinataire se sentira moins obligé de répondre. En même temps, ils protègent leur face positive. Au cas où le destinataire ne devait pas répondre, ils pourront toujours dire que ce n'était pas important. Kerbrat-Orecchioni appelle ces mots "minimisateurs" (1989: 164).

(ii) peut-être

— je téléphonerai *peut-être* ce soir (3.6.)

"Je téléphonerai ce soir" peut être interprété comme une promesse. En ajoutant "peut-être", le locuteur protège à la fois sa face négative et positive.

4.3.3 Moyens discursifs

(i) excuses

— excuse-moi de te: déranger enfin de t'appeler sur ton répondeur (...) excuse-moi de ce faux-bond mais — je ne vais vraiment pas très bien (7.19.)
— Salut Nadja c'est J. j'suis désolée vraiment vraiment vraiment vraiment désolée (rire) mais je vais devoir encore changer le rendez-vous (...) (1.33.)

Dans le premier exemple, le locuteur s'excuse de manquer un rendez-vous. Ne pas aller à un rendez-vous constitue selon Goffman une menace pour l'équilibre de la relation, il est donc important que le locuteur s'excuse. Mais l'acte de s'excuser peut porter atteinte à la face positive du locuteur. Pour cette raison, il est nécessaire qu'il argumente bien son absence, ce qui est le cas dans l'exemple (voir le message entier dans l'annexe).

Dans le deuxième exemple, l'excuse est présentée de manière indirecte.

(ii) reprises:

— mais retéléphone-moi essaye de me retéléphoner ce soir (1.5.)
— on voulait t'inviter — eh une fois l... bientôt enfin quand tu aurais (sic) le temps et puis que nous (rire) on ait le temps en même temps (7.3.)

Les reprises constituent un autre processus de figuration. Il s'agit de sortes de "corrections" où le locuteur "reprend" une partie de son énoncé et le formule différemment (cf. Roulet et al., 1985: 12-13). Dans le premier exemple, la locutrice exprime d'abord son désir que la destinataire la rappelle sous forme d'impératif. Mais elle se corrige et remplace l'impératif par une formulation moins contraignante pour la face négative de la destinataire, à savoir le modal "essayer de" suivi de l'infinitif. La même chose se passe dans le deuxième exemple: le locuteur dit d'abord qu'il veut inviter la destinataire "bientôt" et ensuite il se reprend et reformule l'information temporelle trop contraignante de manière plus nuancée.

(iii) préliminaires de préliminaires ("pré-pré")

— (...) j'ai encore une chose à te demander↓ cette fois un service — demain je dois donner ma voiture — pour le service des quatre-vingt mille (...) (2.39.)
— Michel euh il y a juste j'aimerais te demander est-ce que ça serait xx possible finalement pour toi: de venir: à quatorze heure (...) (2.69.)

Les "pré-pré" sont des marqueurs méta-discursifs qui permettent aux locuteurs d'annoncer la *fonction illocutoire* de l'intervention (cf. Roulet et al., 1985: 16-17, 86-93). Le premier exemple est très clair à cet égard: le locuteur annonce d'abord qu'il va demander un service à la destinataire et ensuite il commence à formuler sa requête. Le deuxième exemple est intéressant parce qu'il est probablement déviant. Le locuteur mêle deux constructions différentes, à savoir la question indirecte ("J'aimerais te demander s'il serait possible pour toi...") et la construction "pré-pré plus question directe" ("J'aimerais te poser une question — est-ce que ça serait possible pour toi..."). Or le locuteur ne semble pas remarquer ce "mélange". Il ne se corrige pas et il n'y a pas non plus de marques d'hésitation ni de pause entre les deux actes. J'émets l'hypothèse que la présence de la question, c'est-à-dire d'un acte directeur avec une fonction illocutoire initiative, permet d'interpréter le premier acte inachevé en tant que "pré-pré".

(iv) justification

— pour les diapos ce serait préférable de reporter dans deux semaines parce que j'ai essayé là au bureau d'assistants mais t'es pas en train de travailler j'ai essayé chez toi mais t'es pas chez toi (1.5.)

La locutrice justifie dans les actes subordonnés l'énonciation de l'acte principal. Apparemment, elle aurait préféré transmettre son message directement à la destinataire, ce qui lui aurait permis de s'adapter à sa réaction et de ménager les faces. Mais puisqu'elle n'a pas pu la joindre, elle doit annoncer ce report de rendez-vous à travers le répondeur.

(v) la cause de l'appel est présentée dans un acte subordonné

— je te téléphone parce que je voulais te souhaiter un bon dimanche (1.20.)
— je voulais juste euh appeler Michel aussi pour dire mille mille mille fois merci pour le livre (2.9.)

Dans ces exemples, les locuteurs présentent la cause de leur appel dans un acte subordonné introduit par *parce que* ou dans une proposition infinitive. J'émets l'hypothèse que ces constructions, qui sont très fréquentes dans le corpus, constituent des moyens de figuration dans la mesure où elles permettent d'"annoncer la couleur" de manière moins directe. "Salut Anne je te souhaite un bon dimanche" ou "Michel je te remercie mille mille mille fois pour le livre" seraient en effet beaucoup plus "brutales" que la tournure utilisée par les deux locuteurs.

La théorie goffmanienne permet d'expliquer la présence des moyens de figuration dans le discours. Mais elle ne permet pas d'expliquer pourquoi un locuteur utilise un seul, deux ou trois moyens de figuration dans un énoncé. Est-ce qu'il s'agit uniquement de styles individuels des différents locuteurs ou est-ce qu'il y a d'autres paramètres qui déterminent quels moyens de figuration sont utilisés ?

On constate dans les exemples du corpus que les locuteurs combinent souvent les moyens de figuration. N'oublions pas que dans la situation de communication qui m'intéresse ici, le locuteur ne dispose pas de feed-back (Dubin 1987, Gold 1991). Il n'a donc aucun indice quant à la réaction possible du destinataire. On peut par conséquent supposer qu'il doit particulièrement faire attention à respecter les faces des interactants. On peut donc émettre l'hypothèse que les locuteurs utilisent moins de moyens de figuration dans les parties narratives des messages que dans les parties négociatives.

5. Ouvertures, clôtures et corps des messages

Dans la partie suivante de l'article, j'expose l'analyse des ouvertures et clôtures (5.1.), ainsi que du corps des messages (5.2.).

5.1 Les "interventions confirmatives"

Les sections d'ouverture et de clôture n'ont à ma connaissance pas été étudiées de façon approfondie dans le modèle de Genève. Mais deux passages de l'ouvrage de référence donnent des points de départ:

1° Roulet et al. analysent un roman épistolaire (*Les liaisons dangereuses* de C. de Laclos). Dans cette analyse, ils s'intéressent surtout aux traces de dia- et polyphonie et laissent de côté la question de la structure globale des lettres. Ils considèrent ces lettres comme des constituants monologiques (cf. 1985, 75: "chaque lettre (...) est (...) monologique, dans la mesure où il s'agit d'une intervention dont les constituants sont liés par des fonctions interactives"). Cette affirmation me semble problématique, car ils ne discutent pas le mode d'intégration des salutations et des clôtures (salutations et éventuel post-scriptum, très fréquent dans le texte de Laclos).

2° On ne trouve dans Roulet et al. (1985) que très peu d'indications relatives aux échanges confirmatifs. Roulet donne néanmoins un exemple où le client d'une librairie (C) s'assure par une série d'échanges subordonnés que la complétude interactive est atteinte, avant de prendre congé de l'employé (E) (op. cit.: 22). Les échanges subordonnés comportent trois échanges réparateurs[13] suivis d'un échange confirmatif. Cet échange a une fonction interactive rituelle de préparation par rapport au premier constituant de l'échange confirmatif de clôture.

Ainsi, le modèle '85 ne m'apporte que peu d'éléments de réponse. Il m'a donc fallu chercher des solutions alternatives. Dans un premier temps, j'ai traité les salutations et les remerciements des messages de mon corpus comme des actes subordonnés (cf. point 6. ci-dessous). Mais ceci n'est pas satisfaisant, parce que ces constituants ont une fonction illocutoire initiative et/ou réactive. Par exemple, si une personne salue une autre personne (action à laquelle on va attribuer dans l'analyse le statut d'une intervention minimale constituée d'un acte directeur avec fonction illocutoire initiative), celle-ci va très probablement répondre (intervention minimale avec un acte directeur à fonction réactive). Je propose donc de considérer ces constituants comme des actes directeurs. Ils forment ce que je vais appeler des interventions confirmatives.

[13] Les trois premiers échanges réparateurs n'ont pas la structure de l'échange réparateur telle qu'elle est définie dans le modèle de Genève. Pour une discussion des échanges réparateurs à deux, trois ou quatre interventions, cf. Egner, 1988 : 20-21).

Les **interventions confirmatives** sont des interventions qui ont avant tout une fonction rituelle, dans le sens où ils servent à confirmer la relation existante entre les interlocuteurs. Ces constituants sont fortement standardisés et institutionnalisés (cf. Schegloff et Sacks 1973). Il n'y a ainsi que très peu de choix pour les locuteurs; l'unique possibilité d'être original est de recourir à des langues "exotiques" (cf. 'sayonara' dans le message 3.14.!).

La section d'ouverture comporte les salutations, l'identification/présentation, éventuellement des méta-commentaires et parfois l'annonce de la date et de l'heure de l'appel. Dans la section de clôture se situent des remerciements, des souhaits ("alors je te souhaite une bonne journée j'espère que t'as eu un bon séminaire et puis bonne soirée", 1.12.), ce que je vais appeler des "actes de transition" ("becs": e.g. "je vous embrasse", 6.12.; "bisou à tous les deux", 4.10.; et "à bientôt" ou "à tout à l'heure": e.g. "alors à:: à tout bientôt", 3.11.)[14], la clôture proprement dite (au revoir, ciao, adios, by by, etc.) et des post-scriptum. J'ai posé que les actes de transition sont des actes subordonnés. On peut les supprimer sans que la cohérence du message en souffre. Certains messages se terminent avec des actes de transition ("je vous embrasse", "à bientôt"). Ceux-ci peuvent donc remplacer les "au revoir". Dans ces cas-là, j'ai analysé ces actes comme des actes directeurs. Des constituants tels que "je vous embrasse" ou "à bientôt" sont des constituants typiquement confirmatifs, dans le sens où ils montrent au destinataire que la relation importe au locuteur.

5.2 Les "interventions réparatrices"

Une **intervention réparatrice** est une intervention avec une fonction illocutoire initiative, réactive-initiative ou réactive. Le contenu propositionnel de cette intervention présente une menace potentielle pour les faces — positives ou négatives — des interlocuteurs. Ceci explique le fréquent emploi de moyens de figuration dans l'intervention réparatrice. L'intervention réparatrice forme le corps du message.

L'intervention réparatrice, malgré son nom, n'est pas *potentiellement constitutive d'échange réparateur*. L'analyse de messages le montre, ceci à cause des fréquentes demandes de rappel.

D'autre part, faire cette hypothèse reviendrait à établir un parallèle implicite entre les conversations téléphoniques et les messages sur

[14] Dans certains messages, on peut en effet observer des actes de "transition", c'est-à-dire des actes qui servent à introduire la clôture proprement dite. Ces "transitions" correspondent aux *pre-closings* de Schegloff et Sachs (1973). Gold (1991 : 249) parle de "preclosure".

répondeur. Or, rien ne m'autorise à comparer ces deux types de texte et de laisser de côté la correspondance épistolaire. Il est vrai que les deux premiers types de textes se rapprochent par l'oralité, mais Dingwall (1992) a montré qu'il y a d'autres caractéristiques qui rapprochent les messages des lettres (e.g. ils sont différés et monologaux).

6. Structure globale du message

Jusqu'à présent j'ai traité séparément la partie centrale des messages et les sections d'ouverture et de clôture. Mais s'agissant dans ce corpus de messages relativement brefs, cela m'incite à les analyser en entier, c'est-à-dire à leur attribuer une seule structure hiérachique et fonctionnelle.

Hypothèse **1°**. *Chaque message correspond à une et une seule intervention potentiellement constitutive d'échange.*

Cette hypothèse est vraisemblable, parce que c'est une seule personne qui parle et que l'on peut répondre au message. Après l'analyse de quelques exemples, on se rend compte que cette hypothèse ne décrit pas correctement les messages. Ils ne constituent pas d'interventions potentiellement constitutives d'échange, c'est-à-dire pourvues d'une fonction illocutoire initiative, réactive-initiative ou réactive.

> — Bonjour ici F. — ça joue pour le 4 avril — gros bisous à tous les deux — bonne soirée (2.12.)

Ce message 2.12., par exemple, ne pourrait pas constituer l'intervention réactive-initiative d'un *échange réparateur* entre deux interlocuteurs (I_1 et I_2), à cause de la présence des salutations. Cette première hypothèse ne décrit donc pas correctement les messages du corpus.

Hypothèse **2°**. *Les messages correspondent à des incursions.*

Dans Roulet et al. (1985: 23), l'articulation entre échanges confirmatifs et échanges réparateurs n'est traitée que succinctement. L'unité de rang supérieur aux échanges est appelée dans le modèle l'*incursion*[15]. Cette unité est "définie comme une interaction verbale délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs". Roulet et al. proposent d'analyser l'incursion en trois constituants: un échange d'ouverture et un échange de clôture qui sont subordonnés à l'échange principal. Ce dernier a une fonction de transaction. Dans cette analyse, les échanges subordonnés (Es) correspondent aux échanges confirmatifs et l'échange principal (Ep) à un échange réparateur.

[15] Pour une présentation du niveau de l'incursion cf. aussi Egner, 1988 : 29-30).

Ce schéma de base peut se compliquer quand une incursion comporte plusieurs échanges à fonction de transaction. Dans ce cas, les échanges principaux peuvent être soit coordonnés — Roulet donne l'exemple de l'achat de plusieurs livres dans une librairie — soit subordonnés — illustré par la tentative d'achat d'un livre qui n'est pas en stock suivi de la commande de l'ouvrage désiré.

On voit bien que cette deuxième hypothèse ne décrit pas non plus correctement ces messages sur répondeur automatique, tout simplement parce que les unités articulées sont des échanges et non pas des interventions.

Hypothèse 3°. *Les messages sont constitués d'interventions confirmatives et d'interventions réparatrices et forment une incursion monologique.*

J'ai déjà défini les notions d'intervention confirmative et d'intervention réparatrice (cf. 5.1. et 5.2.). La notion d'*incursion monologique* par contre nécessite quelques remarques supplémentaires.

La notion d'incursion, telle qu'elle est définie par Roulet et al. (op. cit.) émet des hypothèses par rapport à l'articulation d'échanges. Dans le modèle '85, des interventions peuvent soit être enchâssées dans une intervention de rang supérieur, dans ce cas elles ont une fonction interactive ou alors, si elles ont une fonction illocutoire initiative et/ou réactive, elles sont constitutives d'échange. Mais les interventions ne peuvent être intégrées dans une incursion. Par l'introduction de la notion **incursion monologique**, je propose que le modèle accepte que des interventions confirmatives et réparatrices puissent s'intégrer en une incursion caractérisée par le fait que ses constituants sont monologiques[16].

7. Conclusion et perspectives

Ce travail a montré qu'il est en effet possible d'appliquer le modèle de Genève à un corpus de messages sur répondeur automatique. Néanmoins, un certain nombre d'adaptations se sont avérées nécessaires. Les instruments d'analyse de la "boîte à outils" genevoise sont insuffisants pour l'intégration des sections d'ouverture et de clôture avec le corps du message. J'ai proposé pour cette raison les concepts d'intervention confirmative, d'intervention réparatrice et d'incursion monologique afin d'attribuer une structure cohérente aux messages complets.

Par contre, l'articulation des constituants dans les trois sections que j'ai distinguées reste problématique. A défaut d'autres possibilités, il a fallu

[16] cf. Roos (1995) pour l'analyse d'un message entier.

analyser la plupart des constituants des sections d'ouverture et de clôture comme coordonnés. Par ce fait, on ne peut rien dire sur leurs relations fonctionnelles et on les considère comme des entités juxtaposées. En ce qui concerne la coordination dans les corps de message, cette remarque est aussi valable.

Le travail a en outre permis de déceler les caractéristiques d'un corpus de messages sur répondeur automatique. Les locuteurs faisaient fréquemment emploi de moyens de figuration et certains tentaient d'imiter des échanges avec l'interlocuteur pourtant absent. Une réflexion sur la notion de complétude m'a permis de proposer une explication du fréquent emploi de constructions "à choix multiple" ("soit x soit y", etc.). Cela constitue aussi une hypothèse par rapport à la nouvelle compétence communicative que les locuteurs doivent acquérir.

Pour terminer, j'aimerais signaler trois autres pistes de recherche. La première sort quelque peu du domaine du modèle de Genève: il serait intéressant d'étudier la construction de cette nouvelle compétence communicative nécessaire pour l'emploi du répondeur. Comment le locuteur adulte acquiert-il cette compétence ? Est-ce qu'il y a des 'styles' différents selon la langue ou les groupes sociaux ?

Les deux autres pistes concernent le modèle de Genève. J'ai laissé de côté les faits de dia- et de polyphonie[17]. On pourrait globalement étudier l'histoire conversationnelle des locuteurs, et plus localement les traces de diaphonie entre la bande d'annonce et les messages. Il serait aussi intéressant de s'intéresser aux indices de polyphonie trouvés dans ces textes. L'autre piste concerne la micro-analyse et se situe au niveau des actes de langage. Je me suis rendue compte que l'analyse des hypothétiques pose un certain nombre de problèmes notamment en ce qui concerne la délimitation des actes. A ma connaissance, les hypothétiques n'ont pas encore été décrites dans le cadre du modèle de Genève et il sera donc intéressant de réfléchir à ce sujet.

La dernière remarque concerne un "bénéfice secondaire" de ce type de recherche. Alvarez-Caccamo et Knoblauch (1992) font l'hypothèse qu'un corpus de messages provenant d'un seul répondeur peut rendre compte, d'une certaine manière, du réseau social de la personne appelée. Par conséquent, l'analyse de ces données pourrait constituer une partie d'un projet de recherche en sciences humaines.

[17] C'est-à-dire la reprise du locuteur de certaines parties du discours de l'interlocuteur ou de tierces personnes.

Bibliographie

ALVAREZ-CACCAMO, C., H. KNOBLAUCH (1992): "'I was calling you': Communicative patterns in leaving a message on an answering machine", *Text 12*, 473-505.

AUCHLIN, A. (1981a): "*Mais heu, pis bon, ben alors voilà, quoi !* Marqueurs de structuration de la conversation et complétude", *Cahiers de linguistique française 2*, 141-159.

BROWN, P., S. LEVINSON (1978): "Universals in Language usage: politeness phenomena, in: GOODY, E. N. (éd.): *Questions and politeness: Strategies in social interaction*, Cambridge, Cambridge University Press, 56-289.

CAHIERS DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE 1 (1980): *Actes de Langage et structure de la Conversation*, Genève, Université, Unité de Linguistique française. [= CLF 1]

CLF = CAHIERS DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE

DINGWALL, S. (1992): "Leaving telephone answering messages: Who's afraid of speaking to machines ?", *Text 12* (1), 81-101.

DINGWALL, S. (1995): "'Hallo. This is Sally's answering machine.' Deixis in answerphone messages", *Bulletin VALS/ASLA 62*, 129-153.

DUBIN, F. (1987): "Answering machines", *English today, 10*, 28-30.

EGNER, I. (1988): *Analyse conversationnelle de l'échange réparateur en wobe*, Bern, Lang.

GOLD, R. (1991): "Answering Machine Talk", *Discourse Processes, 14*, 243-260.

GOLOPENTJA S. (1988): "Interaction et histoire conversationnelles", in: COSNIER J. et al., *Echanges sur la conversation*, Lyon, Eds du CNRS, 69-81.

GOFFMAN, E. (1974): *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit (collection Le Sens Commun). [traduit de *Interaction Ritual*, 1967]

GOFFMAN, E. (1987): *Façons de parler*, Paris, Minuit, (collection Le Sens Commun). [traduit de *Forms of talk*, 1981]

JEANNERET, T. (1991): "Fabrication du texte conversationnel et conversation pluri-locuteurs", *Cahiers de Linguistique Française, 12*, 83-102.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1989): "Théorie des faces et analyse conversationnelle", in: JOSEPH, I. et al., *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit (coll. Arguments).

MILLER, K. S. (1994): "A new mode of spoken interaction ? The case of the telephone answer-machine", in: CMEJRKOVÀ, S., F. DANES, E. HAVLOVA (éds): *Writing vs Speaking*, Tübingen, G. Narr, 267-273.

ROOS, E. (1995): "Structures fonctionnelles et hiérarchiques de messages laissées sur répondeur automatique", *Scolia 5*, 427-440.

ROULET, E. (1981): "Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation", *Études de Linguistique appliquée, 44*, 7-39.

ROULET, E. (1982): "De la structure dialogique du discours monologal", *Langues et linguistique, 8*, tome 1,. 65-84.

ROULET, E. (1986): "Complétude interactive et mouvements discursifs", *Cahiers de linguistique française, 7* (Stratégies interactives et interprétatives dans le discours), 189-206.

ROULET, E. et al. (1985): *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.

SCHEGLOFF, E. A., H. SACKS (1973): "Opening up closings", *Semiotica 8*, 289-327.

Annexe

Message 1.1.

La bibliothèque publique et universitaire bonjour Madame↑ un ouvrage par prêt-inter est arrivé vous pouvez passer le prendre au revoir Madame merci à bientôt.

Message 1.3.

Euh salut Anne c'est D. alors euh je pense que: pour mardi faudra laisser tomber euh tu peux me rappeler s'il te plaît — merci ciao.

Message 1.5.

(chanté) Un petit poisson un petit oiseau s'aimaient d'amour tendre mais comment s'y prendre quand on est dans l'eau tadadatata (suite parlé) ciao Anne (rire) dis — alors↓ — pour les diapos ce serait préférable de reporter dans deux semaines parce que j'ai essayé là au bureau d'assistants mais t'es pas en train de travailler j'ai essayé chez toi mais t'es pas chez toi enfin — bon — alors↓ euh si jamais tu peux me rappeler euh ce soir à la maison je suis à la maison — et puis euh:: on verra pour la bibliothèque pour demain si tu viens parce que il y a aussi un problème c'est les portes ouvertes à la bibliothèque j'sais pas si t'es au courant donc je pense qu'il y aura pas mal il y aura pas mal de monde qui va passer dans cette bibliothèque — alors euh si jamais retéléphone-moi ce soir à la maison même si c'est un peut plus un peu assez tard — je suis à la maison ok↑ alors by by et puis euh (en riant) à demain si tu viens et sinon à: la semaine prochaine on se verra quoi — mais retéléphone-moi essaye de me retéléphoner ce soir — ciao ciao si jamais tu vas à L. aussi euh dis-moi euh ciao ciao.

Message 1.6.

Salut c'est A. ah: j'appelle juste pour te dire que ce soir je vais au cinéma voir Peter Pan c'est au Palace à 20 heures 30 alors si t'as envie et puis enfin bon voilà il y a d'autres copines déjà qui viennent si jamais — tu es la bienvenue alors bonne journée aussi ciao ciao.

Message 1.7.

Oui salut c'est F. dis-donc pour dimanche ou samedi le douze ça va pas du tout —— alors euh:: on verra ça une autre fois par contre euh il faudra que je te demande une fois si tu pouvais le deux mai si ça t'intéressait de venir à une:: fête qui est organisée par un de mes copains euh:: pour faire un p'tit spectacle de:: jonglage voilà salut.

Message 1.12.

Hello Anne c'est D. j'ai oublié de te dire hier à propos de dimanche savoir si ça joue toujours ou pas — j'ai discuté avec ma mère alors elle pour elle ça jouerait tout à fait↑ la proposition qu'on avait envie de te faire c'était que comme il y a le salon du livre et de la presse euh le salon du livre à Genève que bon on parte nous d'ici vers midi pour qu'on puisse prendre ma mère vers une heure à Y. et qu'on continue sur Genève qu'on passe l'après-midi au salon et puis qu'on revienne souper à Y. après et puis qu'on reste un moment dans la soirée et puis qu'on rentre qu'on reparte vers neuf dix heures quoi - alors ben écoute nous on se voit de toute façon demain↑ donc je passe te chercher vers midi cinq midi dix en face du Numa-Droz et puis tu me dis à ce moment-là ce qu'il en est — parce que moi il faut que je rappelle ma mère aussi pour lui dire comment ça joue — o.k. ↑ alors je te souhaite une bonne journée j'espère que t'as eu un bon séminaire et puis bonne soirée ciao Anne.

BEST COPY AVAILABLE

Message 1.12.

Anne c'est M. les billets pour le théâtre ils sont en vente alors si tu veux tu me rappelles et puis tu me demandes combien t'en veux d'accord↑ ciao.

Message 1.20.

Ah:: j'aime pas ce répondeur — bonjour bonjour c'est Chaux-de-Fonds qui vous parle — comment ça va là en bas — le ciel est beau↑ les oiseaux chantent↑ — non salut Anne dis c'est M. — euh: je te téléphone parce que je voulais te souhaiter un bon dimanche et puis une bonne soirée — alors euh:: je voulais te dire aussi que je suis beaucoup à Neuchâtel ces temps-ci — alors euh: si jamais tu passes à la bibliothèque moi je bosse lundi soir à la bibliothèque encore euh mercredi soir — sûrement jeudi soir et sûrement vendredi soir — en tout cas euh mercredi soir peut-être pas sûr mais en tout cas le jeudi soir j'y suis et le vendredi soir aussi — alors si jamais tu tu passes tu es la bienvenue bien-venue — j'espère que tu vas bien et puis euh ben je te rappellerai une fois que t'es là d'accord↑ allez sinon bonne semaine et puis à un de ces soirs o.k. ↑ — by by.

Message 1.22.

Salut Anne c'est N. tu me retéléphones — demain si tu peux ciao.

Message 1.33.

Salut Nadja c'est M. j'suis désolée vraiment vraiment vraiment vraiment désolée (rire) mais je vais devoir encore changer le rendez-vous pour l'organisation de la colonie de vacances parce que il n'y a pas assez de gens qui peuvent pour le 26 alors ça serait le 19 juillet à la même heure au même endroit j'ai essayé de téléphoner à L. mais j'ai pas réussi à l'avoir-e alors je vais r'essayer sinon est-ce que tu pourrais aussi lui lui faire un message — alors ben à la prochaine et puis-e moi ce soir-e je vais aussi rentrer très très très tard alors ça sert à rien de me téléphoner mais si tu me fais l'honneur d'un p'tit téléphone demain matin ben je suis contente by.

Message 2.3.

Bonjour les p'tits choux R. J. à l'appareil — comme convenu avec ce cher ami Michel j'ai demandé à: au patron de la G. à P. quelles dates restaient quelles dates étaient disponibles alors il s'agit du premier février — du huit février du quinze février du vingt-deux février est-ce que Michel pourrait s'arranger pour trouver un bassiste ou me rappeler le plutôt possible au — (numéro de téléphone) voilà↓ (répétition du numéro) merci beaucoup

Message 2.8.

Bonjour Mireille bonjour Michel c'est R. — concernant samedi j'aimerais savoir euh à quelle heure il faut qu'on soit là-bas comment ça se passe — alors je suis à la maison si jamais euh vous rentrez ce soir ben appelez-moi — même un:: même un p'tit peu tard hein↑ d'accord — à tout à l'heure ciao sinon au bowling au (numéro de téléphone) ciao

Message 2.9.

Alors c'est de la part de N. — encore quelqu'un qui a le répondeur automatique c'est sensationnel — je voulais juste euh appeler Michel aussi pour dire mille mille mille fois merci pour livre — que sur le moment j'ai même pas réalisé que c'était aussi pour moi — alors euh:: je:: il a l'air très très chouette je me réjouis de le lire — à tout bientôt — au revoir

Message 2.12.

Bonjour ici F. — ça joue pour le 4 avril — gros bisous à tous les deux — bonne soirée

Message 2.16.

Oui S. voyages à N. bonjour je crois que Monsieur Michel Duvoisin a oublié un livre à l'agence ce matin donc il est ici et pas perdu merci bonne après-midi au revoir

Message 2.39.

Salut Mireille c'est papa — écoute donc↓ comment ça va —— est-ce que ça joue pour demain dîner↓ —— o.k. je vais réserver — mais — j'ai encore une chose à te demander↓ cette fois un service — demain je dois donner ma voiture — pour le service des quatre-vingt mille — mais (bande coupée)

Message 2.40.

Salut c'est X il est six heures et demi à C. ben ma foi tu n'es pas là si tu veux venir skier à l'occasion téléphone-moi sinon à tout bientôt ciao

Message 2.69.

xxx c'est bien que j'étais encouragé à laisser un message↓ alors je laisse un message↓ — euh Michel euh il y a juste j'aimerais te demander est-ce que ça serait xx possible finalement pour toi: de venir: à quatorze heure — venir plutôt l'après-midi comme on avait comme on avait tout au début discuté pour lundi parce que::: euh le:: le chanteur-là qui qui travaille sur ce projet — il peut venir que le matin —— alors euh::: je j'aimerais voir si c'est possible — pour toi de venir quand même comme prévu à quatorze heures — euh tu peux me laisser le message sur le répondeur ce week-end ou téléphoner samedi matin merci by by

Message 2.76.

Hallo c'est N. — alors écoute je pars maintenant dans un p'tit moment de la maison et je serai au (numéro de téléphone) euh tu peux m'appeler euh même tard — et sinon euh demain matin je suis là o.k. ↑ ehm euh c'est tout bisou bisou ciao

Message 3.3.

Coucou c'est M. midi euh je voulais juste savoir si euh vous faisiez quelque chose ce soir avec ces x ou si s'était un simple gag euh tu peux me rappeler au natel à tout bientôt ciao.

Message 3.4.

Hallo Mireille c'est L. j'ai essayé t'appeler ce matin plusieurs fois tu n'étais pas là↑ — je serai pas là aujourd'hui: mais rappelle-moi demain: si tu veux: ciao bonne journée.

Message 3.6.

Salut répondeur c'est S. —— je téléphone simplement pour dire à Michel que nous on va partir pour un week-end très prolongé demain soir — et que on ne sera pas là jusqu'à dimanche prochain — par conséquent ce sera bien euh qu'il passe pour euh: qu'il passe avec la voiture pour prendre les:: pour prendre les bacs de diapos — et que: parce que nous on n'a pas la voiture pour l'instant x elle est au garage — alors s'il pourrait passer euh demain: euh demain à midi ce serait chouette ou alors à défaut demain vers cinq heures — voilà je téléphonerai peut-être ce soir (ton de voix plus chaleureux) bisou ciao.

Message 3.11.

Oui bonjour tout le monde J. à l'appareil j'ai pleins de trucs à vous dire en fait et puis je crains d'arriver au bout de la bande alors↓ — ben je vais essayer de vous rappeler x pour euh Mireille le tour à moto Michel le le film avec la banque et puis la la musique enfin bref↑ — alors euh ben je je retente le coup parce que ce serait trop long et puis il

BEST COPY AVAILABLE

fait beau et puis il fait chaud on peut aller sur le balcon et puis: et puis voilà alors à:: à tout bientôt by by.

Message 3.14.

Euh bien me voici tout encouragé à laisser mon message — bonjour Mireille bonjour Michel c'est pour Michel — mais Mireille peut écouter quand même (rire) j'ai réussi après deux heures et demi d'appels d'essais d'appels de localiser Monsieur L. I. qui m'a dit qu'il n'avait toujours pas reçu l'argent mais enfin qu'il prenait la chose en main — je l'ai atteint::: j'ai réussi à l'atteindre le jeudi donc euh j'espère que la semaine prochaine nous aurons —— notre obole d'ici-là —— euh s sayonara hein↑ et puis pas de bêtises ces jeunes hein au revoir à bientôt à bientôt (bisou) au revoir bonne bise grosses bises et et touti quanti. (rire)

Message 4.3.

Bonjour Madame c'est L. D. pourriez-vous me rappeler au numéro professionnel (numéro de téléphone) ou en privé (numéro de téléphone) — le soir — euh concernant le peintre C. H. — je vous remercie au revoir.

Message 4.5.

Bip bonjour gros bisou R. x en vue pour le douze septembre aux mêmes conditions il faudrait que Michel me rappelle d'ici euh demain disons — j'ai pas encore de répondeur alors rappelez-moi plutôt après huit heures du soir — becs à tous les deux by by.

4.10.

Bonjour Michel bonjour Mireille c'est R. J. — j'aurais besoin de l'adresse de F. N. si: Michel peut me rappeler le plutôt qu'il peut parce que je suis vraiment dans la merde — voila bisou à tous les deux à bientôt.

Message 4.24.

Oui bonjour Monsieur Duvoisin c'est F. D. à N. — je suis un ancien de vos élèves x j'ai eu fait des cours avec vous d'orgue alors j'aimerais simplement vous redemander si vous seriez encore si vous faites encore des cours d'orgue et si vous les donnez toujours x x me contacter au (numéro de téléphone) donc F. D. (adresse) comme ça si jamais vous donnez — vous donnez avant j'habitais aux (adresse) vous donniez vous m'aviez déjà donné des cours alors si par hasard vous êtes toujours disposé à donner des cours moi je: je prendrais encore quelques euh de nouveau les cours avec vous merci de me contacter au revoir Monsieur Duvoisin.

Message 4.38.

Bonjour j'irai très vite c'est Didier qui téléphone c'est un rendez-vous pour Michel le quinze de ce mois d'octobre à dix-neuf heures au buffet de la gare à Y. alors euh j'espère que vous allez bien maintenant que le message est passé je peux être relaxe quoi euh on discutera de la x du mois de décembre je pense ça va être le quatre décembre pour la spirale il va me contacter d'ici la fin de la semaine — je te retéléphone quand c'est que: j'aurais des nouvelles quoi — à part euh ça la bouffe du premier novembre chez moi est toujours euh — ça marche toujours alors euh je pense qu'on va faire à midi pour L. ça va mieux — et puis pour V. alors on ferait du style onze heures et demi chez moi alors vous réservez cette date il y aura peut-être plus de fraises ma foi tant pis quoi on fera autre chose on fera peut-être de la courge c'est aussi bon la courge hein↑ alors je vous souhaite une bonne fin de soirée ou une bonne nuit au revoir.

Message 5.1.

Oui bonjour — C. D. — euh je voulais savoir ce qu'il en était du xx et je suis là ce matin si Monsieur Simon avait la bonté lorsqu'il se réveillera de m'appeler ça serait très gentil à moins qu'il soit déjà sorti donc quand il sera rentré merci à bientôt mon numéro c'est donc le (numéro de téléphone).

Message 6.1.

Bonjour Charles c'est A. O. Charles je pars euh jeudi prochain pour les E. pour une semaine — c'est tout à fait impromptu ? mais enfin je suis contente — euh donc je ne pourrai pas venir au rendez-vous que nous avons fixé — la semaine d'après je serai encore absente je devais venir le douze janvier — et d'autre part je me permets de te demander si tu as lu mon p'tit papillon j'aimerais aller acheter mes feuilles pour travailler ce week-end si possible alors si tu peux me rappeler je suis au (numéro de téléphone) merci à bientôt.

Message 6.12.

Oui alors c'est maman qui téléphone ben je voulais dire bonjour mais je vais dîner chez M. à midi comme ça vous savez que je ne suis pas à la maison à midi alors à bientôt à ce soir je vous embrasse au revoir.

Message 6.19.

Cette leçon inaugurale m'intéresserait beaucoup mais je fais l'hôpital à la maison avec D. qui a été opéré j'ai de la peine à me sauver — si jamais tu pouvais y aller prends des notes ou bien voir comment je pourrais éventuellement être informé ça m'arrangerais je te salue bien tu salues Nathalie et à bientôt salut Charles.

Message 6.29.

Bonsoir Charles c'est R. je ne sais pas si tu as eu le temps — ou l'envie d'écrire un article en tout cas si: tu: a si tu l'as fait tu:: tu peux soit me retéléphoner soit déposer l'article dans le casier du C à la F. salut.

Message 6.31.

Salut Charles D. A. comment allez-vous — écoute euh est-ce que demain soir samedi vous êtes disponibles auquel cas ça nous ferait très plaisir de vous recevoir à la maison — tu nous tu me rappelles? — o.k. by by.

Message 7.3.

Salut Virginie c'est L. — alors je? voulais te dire que tes billets enfin ton billet euh devrait arriver chez toi directement — envoyé par le caissier de la théâtrale et puis je voulais te demander si: vendredi tu pouvais éventuellement prendre ton agenda on voulait t'inviter — euh une fois l.. bientôt enfin quand tu aurais (sic) le temps et puis que nous (rire) on ait le temps en même temps et puis éventuellement inviter G. et son: euh O. en même temps alors on aimerait voir s'il y a quelques dates avant q.. avant que je demande à G. si on a quelques dates possibles pour les deux bonnes journées ciao.

Message 7.4.

Salut Virginie c'est F. demain soir ça veut dire que tu as mis le téléphone hier soir mardi — et que c'est aujourd'hui ou est-ce que tu as mis le téléphone aujourd'hui et c'est demain — euh jeudi (rire) bon ceci dit j'avais envie de faire juste une petite batoille avec toi ben ce sera pour une autre fois ciao ciao.

Message 7.19.

Oui Virginie c'est C. excuse-moi de te: déranger enfin de t'appeler sur ton répondeur — euh écoute j'aurais un problème demain c'est à dire je me suis levé ce matin avec une telle fièvre une telle grippe — euh que demain je donne peu de chance de mon état de santé j'aurais préféré si ça été possible pour toi et sans trop te déranger je sais que tu as des choses à faire — fixer un rendez-vous plutôt au début de la semaine prochaine ça m'arrangerait beaucoup— ce soir je vais aller au lit tôt c'est à dire au plus tard à neuf heures et demi — tu peux m'appeler jusqu'à neuf heures et demi donc au (numéro de téléphone) et sinon euh — appelle-moi ou demain ou laisse un message euh je suis libre presque quand tu veux en début de semaine on trouvera un moment parce que je tiens à te voir absolument — excuse-moi de ce faux-bond mais — je ne vais vraiment pas très bien — un grand merci à bientôt.

T R A N E L (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 24, 51-63

Insécurité linguistique et migration
L'immigration espagnole à la Chaux-de-Fonds

Eva Fernandez Aeberhard
Université de Neuchâtel

L'étude présentée ci-dessous s'est intéressée aux perceptions ainsi qu'aux comportements linguistiques des immigrés espagnols concernant leur langue d'origine. Elle a cherché à savoir si ceux-ci sont sujets aux sentiments d'insécurité linguistique. Il en résulte que la première génération fait entièrement partie de la communauté hispanophone et réagit aux diverses restructurations que subit sa langue selon le schéma classique dessiné par Labov. L'insécurité linguistique est, dans ce cas, liée à la position sociale: elle est forte pour la "petite bourgeoisie", mais inexistante pour la classe la plus basse. En revanche, la deuxième génération semble ne plus se considérer comme partie prenante d'une communauté hispanophone. Elle semble adopter un comportement proche de celui d'alloglottes qui, reconnaissant certaines failles dans leur maîtrise de la langue "étrangère", peuvent en éprouver de l'insécurité. Ce sentiment se traduit, entre autres, par des stratégies de protection de la face lors de l'emploi de code-switch en situation de conversation bilingue, alors même que le parler bilingue est jugé positivement.

1. Introduction

Après un long séjour en Suisse romande, d'inévitables restructurations, principalement dues au contact avec le français, se produisent dans la langue des immigrés. Cela a été démontré par Grosjean et Py (1991) pour la communauté espagnole de première génération. Comme le font remarquer les auteurs, cette étude fait le constat des restructurations et y apporte une réponse interne à la langue, mais ne dit rien des attitudes des locuteurs face à ce phénomène.

Ce sont justement ces attitudes qui sont l'objet de cette étude qui cherche à répondre aux questions suivantes: Les émigrés perçoivent-ils ces diverses restructurations ? Comment les jugent-ils ? Essaient-ils de les éviter ? Peut-on parler d'insécurité linguistique en ce qui concerne les immigrés espagnols ? Si oui, cette insécurité linguistique est-elle la même que celle décrite dans la littérature ?

Ce travail porte sur quatre informateurs: deux personnes de première génération[1] (Alfredo et Fernando) et deux de deuxième (Carlos et Begoña).

[1] Ci-après, première et deuxième génération seront abrégés respectivement G1 et G2,

BEST COPY AVAILABLE

Le recueil des données s'est fait par l'enregistrement puis la transcription d'entretiens semi-dirigés en espagnol. L'analyse du corpus ainsi créé se base sur l'examen des représentations et des perceptions saisissables à travers le discours des informateurs et sur l'étude de la forme même de ces discours, c'est-à-dire la recherche des traces linguistiques d'insécurité.

Le choix des informateurs devait permettre d'obtenir des données contrastées du point de vue socioculturel. Ainsi, les quatre informateurs représentent respectivement: un ouvrier sans qualification (Fernando), un intermédiaire technique (Alfredo); un employé (Carlos) et une ingénieure (Begoña). Nous avons cherché à neutraliser les différences culturelles liées aux diverses langues de la péninsule ibérique; par conséquent, tous les quatre sont de langue castillane. Du point de vue de la durée de séjour en Suisse nous avons fixé un minimum de vingt ans; chiffre qui semble assez judicieux, car il permet: d'une part, pour G1 d'avoir vécu l'éducation des enfants jusqu'à l'âge adulte et, d'autre part, pour G2 d'avoir achevé une formation en Suisse.

2. Hypothèses et concepts théoriques

La première hypothèse était que l'insécurité linguistique des immigrés espagnols en Suisse se manifesterait principalement par deux caractéristiques proches de celles que donne Labov (1974, p. 183): "Un effort conscient de correction et une réaction très négative envers la façon de parler dont ils ont hérité", c'est à dire, le rejet du parler bilingue et des restructurations de leur langue d'origine ainsi que la volonté de les éviter, dans leur propre pratique.

La deuxième hypothèse portait sur les traces, observables dans le discours, de cette insécurité, à savoir: les autocorrections, ainsi que les diverses remarques métalinguistiques liées à l'apparition de marques transcodiques[2], remarques que j'ai nommées "balisage".

Ces deux hypothèses en sous-tendent une troisième, concernant la définition de l'objet de l'étude. En effet, l'ensemble des immigrés espagnols a été considéré dans cette étude comme faisant partie d'une seule et même communauté linguistique bilingue. On verra que cette vision trop simpliste pose problème et qu'elle s'est vue démentie par les résultats.

---

ces abréviations définissant également les personnes appartenant à chacune des générations.

[2] Selon Alber, J.-L., C. Oesch-Serra (1984), les marques transcodiques (MTC) représentent l'ensemble des phénomènes propres au parler bilingue.

On sait que Labov, avait défini la communauté linguistique par le fait que l'ensemble de ses membres se soumet et reconnaît une même norme. Cette norme détermine quelle est la variante de langue valorisée dans la communauté et les valeurs respectives des autres variantes. Cette norme correspond à ce que Bourdieu appelle la norme légitime qui est en fait la variante appartenant aux classes dominantes imposée à l'ensemble de la communauté. Cette communauté linguistique est homogène du point de vue de l'acceptation de la norme mais elle est hétérogène du point de vue de la maîtrise de cette norme.

Dans la communauté ainsi définie, l'insécurité linguistique représente pour Labov une des caractéristiques les plus parlantes de la "petite bourgeoisie" c'est-à-dire de la classe qui se trouve en ascension sociale. Cette insécurité, outre les deux éléments cités ci-dessus, se constate également par un écart entre la perception de son propre discours et les pratiques effectives. En effet, "la petite bourgeoisie" considère que son langage correspond à la norme valorisée, à savoir la variante des classes supérieures; alors que, dans les faits, on constate que ce n'est pas le cas, puisque son discours se situe "en dessous" de la norme dans les situations familières et "en dessus" (hypercorrection) dans le contexte formel.

Dans cette étude, la définition initiale adoptée de Labov s'est enrichie d'éléments provenant d'études portant sur la périphérie francophone (Colloque de Louvain-la-Neuve; 1993). Ainsi, Francard (1993) analyse l'insécurité linguistique des Belges francophones par rapport au français "de France" ou "de Paris". Il ajoute un élément important à la définition de ce concept: "le recours à des stratégies de compensation au sein d'un double marché linguistique". Ces stratégies de compensation se matérialisent par une attitude différente selon le marché linguistique sur lequel se trouve le locuteur et, parallèlement, par une certaine valorisation des variantes "autochtones". Cette valorisation pourrait être interprétée comme une sécurité linguistique, cependant, comme le fait remarquer Francard, elle s'inscrit également dans le conflit diglossique et continue de légitimer la hiérarchie établie par la norme centrale; c'est donc une attitude de compensation, d'atténuation de l'insécurité linguistique présente. Ce trait permet de rendre compte d'une caractéristique en partie commune aux immigrés espagnols en Suisse et à l'ensemble de la périphérie francophone: celle justement d'être à la périphérie d'une communauté linguistique (au sens large) et donc ne pas avoir de prise sur l'édification de la norme centrale. Le "double marché", c'est donc, dans le cas des immigrés, d'une

part, tout le domaine hispanique et, d'autre part, la communauté espagnole immigrée en Suisse romande.

De Pietro et Matthey (1993), lors du même colloque, estiment que la définition labovienne de l'insécurité linguistique comme étant un écart entre pratique et perception conduit à une trop grande étendue du phénomène, ce qui mène irrémédiablement à son insignifiance. Ils proposent que ce ne soit plus uniquement le simple écart entre pratique et norme reconnue qui soit l'indicateur de l'insécurité linguistique, mais un "double écart", à savoir le refus de certains items même en situation informelle, malgré leur attestation sur le marché intérieur. Ainsi, par exemple, on constate que les Suisses romands acceptent des termes comme septante et nonante qu'ils revendiquent même comme contre-norme face à celle des Parisiens, mais refusent les éléments qui pour eux sont marqués par la germanisation comme: "lui aider". Ce faisant, De Pietro et Matthey tissent un lien important entre insécurité linguistique et identité. Ils constatent l'existence conjointe d'une contre-norme régionale, qui marque l'identité spécifique des Romands, identité qu'ils revendiquent face à la norme centrale et une certaine volonté de pureté francophone face aux supposées atteintes dues au contact avec l'allemand. Ce double écart revêt un intérêt particulier pour la situation des immigrés, qui comme les suisses romands se trouvent en situation de contact entre les langues.

Py (1993) mentionne deux options qui s'offrent aux migrants, face à l'existence du double marché. La première, "puriste" se traduit par un lien fort créé entre l'identité et la langue d'origine et consiste à défendre le territoire (réel mais surtout symbolique) de la langue d'origine contre les pressions exercées par l'autre langue; la deuxième, que l'on peut appeler "recadrage" consiste à créer un nouveau cadre de références identitaire et linguistique qui légitime les pratiques plurilingues. Il faut remarquer que l'attitude puriste, telle qu'elle est définie par Py, convient également à la description du purisme classique: les puristes français, par exemple, tissent un lien important entre langue et identité françaises. La variété de langue qu'ils cherchent à protéger est celle qu'ils considèrent comme la plus "pure", "originelle". En fait, les migrants se trouvent devant l'alternative suivante: maintenir, renforcer ou même adopter, un purisme classique auxquels ils n'étaient éventuellement pas sensibles ou créer une nouvelle identité bilingue. Chacune des ses options crée une insécurité linguistique. L'option puriste provoque une insécurité linguistique "classique" alors que l'attitude de recadrage provoque une insécurité linguistique liée au fait de se démarquer des positions majoritaires.

En résumé, ce sont plusieurs indices qui ont été utilisés afin non seulement de déterminer si les quatre informateurs sont sujets au sentiment d'insécurité linguistique, ou non, mais aussi de pouvoir, le cas échéant, distinguer divers types d'insécurité:

— la dichotomie purisme vs recadrage,
— la réaction très négative envers le parler bilingue,
— les stratégies de compensation au sein d'un double marché,
— le refus de certains items même dans le marché intérieur,
— l'effort conscient de correction.

3. Les informateurs sont-ils insécurisés ?

3.1 Alfredo (G1)

Alfredo, âgé de 59 ans, marié et père de deux enfants adultes, est celui des quatre informateurs qui présente le plus grand degré d'insécurité linguistique.

Ainsi, Alfredo affirme posséder une bonne formation (équivalente à un baccalauréat professionnel), il a approfondi sa formation par des cours du soir obtenant une "maîtrise fédérale d'ébeniste"[3]. Bien qu'il ne fasse pas véritablement partie de ce que Labov considère comme la petite bourgeoisie, on peut considérer qu'Alfredo par son ascension sociale s'en approche.

Avant d'immigrer, il avait suivi quelques cours de français dispensés par une "dame de Toulouse"; cela lui a permis à son arrivée en Suisse de jouer les interprètes pour certains camarades d'immigration pourtant installés avant lui. Selon ses dires, il a principalement approfondi ses connaissances de français et d'espagnol par de nombreuses lectures, principalement des auteurs reconnus.

Alfredo manifeste un purisme intransigeant, il considère posséder une langue proche du "pur" castillan de par ses origines familiales. Dans cette situation de contact, il cherche à préserver sa langue d'origine de toute atteinte due au français. Cela le mène même quelques fois à des attitudes que l'on pourrait comparer à l'hypercorrection décrite par Labov:

> A: porque en español tenemos galicismos que son válidos están en el diccionario
> E: hein
> A: aunque {hay dudas} algunas veces me he sorprendido eh/ . cuando decían usina .. yo decía es es (en insistant) fabrica coño pues sí que esta en el diccionario usina por ejemplo no/ ah sí . y hay más eh (A, 220-222) [4]

[3] Ce titre, supérieur au simple diplôme permet à son détenteur d'être responsable de la formation d'apprentis.

[4] A: parce que en espagnol il a y des gallicismes qui sont valables ils sont dans le

Alfredo montre ici sa volonté d'éviter les MTC, aussi bien dans son propre discours que dans celui de ses interlocuteurs.

L'analyse du discours d'Alfredo montre que les efforts de correction qu'il s'impose portent en grande partie leurs fruits; on ne compte que quelques rares MTC dont certaines sont accompagnées d'un balisage correctif et plutôt dépréciatif.

Pour Alfredo, un lien essentiel unit sa langue d'origine et son identité et il considère même sa langue comme sa partie reprenant en cela les propos d'un écrivain latino-américain:

> A: si si si la lengua forma parte de la identidad . en América del Sur hay escritores uno de ellos es Cortázar que ha dicho que su nacionalidad no es mejicano . que su pátria es el español .. su lengua (A, 292) [5]

Finalement, Alfredo ne semble pas admettre l'existence d'un double marché, son refus du parler bilingue est total, il compare le parler bilingue à un "clarete", c'est-à-dire un mauvais vin qui n'est ni rouge ni blanc.

Alfredo présente en fait des signes d'insécurité semblables à ceux décrits par Labov; réaction négative envers la façon de parler des immigrés, efforts de préservation de la langue d'origine et même hypercorrection. Cette insécurité linguistique n'est pas celle des bilingues observés par Francard et De Pietro, Matthey; on pourrait considérer que son bilinguisme n'est qu'un élément renforçateur d'un purisme présent bien avant son départ pour la Suisse.

3.2 Fernando (G1)

Fernando âgé de 59 ans, marié et père d'un enfant adulte paraît au contraire être l'informateur le moins insécurisé. Cependant, il faut souligner les difficultés qu'a présenté l'entretien avec Fernando: les questions posées lui étaient totalement étrangères, il n'a jamais thématisé son bilinguisme. Dans une telle situation le danger est assez important pour l'enquêtrice de faire elle-même les questions et les réponses demandant seulement à son sujet d'acquiescer, ce que celui-ci fait volontiers pour ne pas paraître impoli ou non coopérant et c'est malheuruesement ainsi que s'est déroulée une bonne partie de cet entretien.

---

dictionnaire
E: hein
A: quoique {il y a des doutes}quelques fois cela m'a surpris eh/ . quand ils disaient usine .. moi je disais c'est fabrique nom d'une pipe mais oui il est dans le dictionnaire usine par exemple non/

[5] A: oui oui oui la langue fait partie de l'identité . en Amérique du Sud il y a des écrivains l'un d'eux c'est Cortazar qui dit que sa nationalité n'est pas mexicain . que sa patrie c'est l'espagnol .. sa langue

Fernando présente les mêmes caractéristiques générales que la classe sociale la plus basse qu'observe Labov. Sans formation, cette classe n'a pas conscience de la stratification hiérarchique de la langue et, par conséquent, ne manifeste aucune des caractéristiques de l'insécurité linguistique.

Fernando est issu de la couche la plus défavorisée de l'Espagne d'après la guerre civile, il n'a pas réellement suivi d'école, puisqu'il affirme avoir appris à lire, écrire et compter lors de cours du soir. Arrivé en Suisse, Fernando est engagé comme manoeuvre dans l'horlogerie, poste qu'il n'a plus quitté depuis lors.

Fernando semble adopter une attitude que j'ai qualifiée d'intermédiaire et qui consiste principalement à ne pas affirmer ou infirmer totalement certaines idées reçues. Ainsi, dans un premier temps, il reprend un stéréotype monolingue considérant que les immigrés ne savent plus aucune des langues qu'ils utilisent, puis nie cette vision des choses:

> F: ni sabemos el francés ni sabemos el español . lo olvidamos todo ... aunque el español no se olvida pero\ . como te he dicho antes metemos la pata a veces sin querer (F, 132) [6]

Pour Fernando les MTC sont des "fautes" qui semblent excusables dans la situation de bilinguisme de la communauté immigrée; il affirme qu'elles disparaissent sans effort après quelques jours de séjour en Espagne; ceci peut être interprété comme une certaine reconnaissance du double marché, sans qu'il y ait toutefois de valorisation positive de la norme sous-ordonnée.

Il considère ne faire aucun effort de correction, ce qui est attesté par l'analyse de son discours marqué par des éléments caractéristiques des classes sociales défavorisées espagnoles, alors qu'on n'y trouve que peu de MTC qui ne sont jamais balisées.

Concernant la dichotomie "purisme vs recadrage", il est impossible de déterminer la position de Fernando. En effet, il hésite concernant le lien entre langue et identité et n'accorde aucune importance au bien parler, mais, d'autre part il n'a pas non plus entrepris le recadrage décrit par Py.

Il semble que le fait d'être bilingue signifie pour Fernando une certaine conscience des phénomènes langagiers, qui le distingue donc des classes les plus basses de Labov, sans pour autant faire naître en lui des attitudes d'insécurité linguistique.

---

6 F: on ne sait ni le français ni l'espagnol . on oublie tout ... quoique l'espagnol on ne l'oublie pas mais\ . comme je t'ai dit avant on met les pieds dans le plat quelques fois sans le vouloir.

3.3 Begoña (G1)

Begoña, âgée de 29 ans, mariée à un suisse, présente une légère insécurité linguistique.

Née en Suisse, elle y a suivi toute sa formation, obtenant le diplôme d'ingénieure en informatique. Elle a suivi durant quelques années les cours d'espagnol dispensés par le consulat. Begoña se définit par le recours à deux formes d'identité, l'une super-ordonnée, européenne, et l'autre que nous pourrions qualifier d'infra-ordonnée, c'est-à-dire locale; elle dépasse ainsi le dilemme des nationalités, que rencontre tout immigré de deuxième génération:

> "española del todo nunca me he sentido .. yo me siento *chaux-de-fonnière* . eh y européa pero suiza nó ..." (B,152) [7]

Dans cette définition de son identité, la langue ne tient aucun rôle, Begoña, de manière générale, considère les langues comme des outils de communication, le fait de bien parler n'a aucun intérêt puisque le plus important, pour elle, est de pouvoir se faire comprendre le plus largement possible. Begoña représente en partie l'option "recadrage" de Py; sans toutefois créer explicitement une identité bilingue.

Si elle démontre être parfaitement consciente de l'existence du double marché, elle ne va pas jusqu'à considérer le parler bilingue comme un signe de l'identité des immigrés, ni comme une contre-norme face à la norme standard espagnole. Elle considère le parler bilingue positivement, d'un point de vue utilitaire, car il permet de faciliter la communication entre bilingues.

Malgré le fait qu'elle affirme ne pas faire d'effort de correction; on constate dans son discours quelques traces d'autocorrection, mais surtout son balisage des MTC prend la forme de stratégies de préservation de la face semblables à celles adoptées par les alloglottes [8]:

> B: cuando mi secretaria tiene que que hacer .. *un rapport* **no sé como se dice en español** (B, 120) [9]

Begoña semble justifier ici l'apparition d'un code-switch par l'aveu de "manques" au niveau du vocabulaire, elle semble ainsi demander à l'interlocuteur une certaine bienveillance dans son jugement. Elle estime ne

[7] B: je ne me suis jamais sentie tout à fait espagnole .. moi je me sens chaux-de-fonnière eh et européenne mais pas suisse

[8] Voir Dausendschön-Gay, U., U. Kraft (1991).

[9] B: quand ma secrétaire doit faire .. *un rapport* je ne sais pas comment ça se dit en espagnol

pas dominer parfaitement sa langue d'origine, ce qui se vérifie par un nombre important de restructurations dues au français.

La légère insécurité linguistique constatée chez Begoña est principalement due à son manque de maîtrise de la langue espagnole. Celle-ci ne correspond pas parfaitement aux descriptions de Francard et De Pietro, Matthey, et encore moins à celle décrite par Labov.

3.4 Carlos

Carlos, âgé de 27 ans, célibataire mais vivant avec une compagne suisse depuis plusieurs années présente une insécurité linguistique semblable à celle de Begoña, bien qu'elle soit légèrement plus accentuée.

Né en Suisse, il a également suivi toute sa formation à la Chaux-de-Fonds, il possède un diplôme d'employé de commerce. Il n'a pas suivi les cours dispensés par le consulat, mais a fréquenté les cours d'espagnol de l'école de commerce, pour, dit-il, acquérir plus de vocabulaire et la grammaire.

Contrairement à Begoña, Carlos laisse entendre qu'il a connu quelques difficultés d'intégration, il était perçu comme étranger et cela semble avoir induit une certaine hésitation quant à son identité. Il ne se sent pas suisse, mais ne peut pas non plus revendiquer une identité espagnole puisqu'il se sent aussi étranger lorqu'il se trouve en Espagne. Losqu'il s'est trouvé au chômage, il n'a pas pu se résoudre à retourner en Espagne, il estime que cela lui aurait certainement posé quelques problèmes d'intégration.

Il a été impossible de définir Carlos sur la base de la dichotomie "purisme vs recadrage". Il semble ne pas avoir fait de choix entre ces deux options. Carlos semble admettre, dans un premier temps, un lien entre langue et identité, puis dément cette position considérant que l'identité des G2 est principalement définie par l'éducation reçue dans la famille; ceux-ci peuvent être considérés comme espagnols, même s'ils ne parlent plus la langue.

Carlos affirme pratiquer le parler bilingue au sein de la communauté bilingue, ce qu'il admet être impossible en Espagne. Comme Begoña, il considère que c'est un moyen commode de communiquer entre bilingues. Il le juge donc positivement, mais ne va pas jusqu'à le revendiquer comme contre-norme face à la norme standard espagnole.

Contrairement à Begoña, Carlos affirme faire des efforts pour corriger les nombreuses restructurations que comporte sa pratique de l'espagnol. Cela se traduit effectivement par un plus grand nombre d'autocorrections:

C: iba bien porque iba regularmente **en España . a España** (C, 191) [10]

Carlos se considère explicitement comme un alloglotte face à l'espagnol:

E: cómo consideras que hablas el español . ahora
C: hombre . pues como un *chaux-de-fonnier* (rire) (C, 171-172) [11]

C'est principalement là la cause de ce qu'on peut qualifier d'insécurité linguistique chez Carlos.

4. Immigration et insécurité linguistique

Il est évident que les quelques conclusions présentées ici, basées, rappelons-le sur quatre informateurs, devront faire l'objet d'études postérieures plus larges.

En conclusion, on constate que l'insécurité observée chez les immigrés n'est pas semblable à celle des communautés diglossiques. En effet, le parler bilingue que l'on aurait pu identifier à la norme sous-ordonnée des locuteurs belges ou romands n'est pas reconnu comme tel. Il est jugé négativement par G1, alors que G2, qui le considère pourtant utile pour la communication à l'intérieur de la communauté immigrée, ne semble pas le revendiquer comme contre-norme, ni comme marque d'une identité particulière.

On remarque également, que l'insécurité linguistique semble fort différente selon la génération. Pour G1, l'insécurité linguistique semble liée, comme chez Labov, à la position sociale et surtout à la notion de purisme. Les éléments de cette insécurité linguistique sont: — une attitude puriste, — un refus du parler bilingue, — des efforts de correction afin d'éviter les MTC, — de l'hypercorrection. Il apparaît que les G1 linguistiquement insécurisés, sont conscient du "danger d'érosion" de leur langue d'origine, qu'ils cherchent à défendre comme partie intégrante de leur identité culturelle.

Pour G2, la situation est différente, sans être à l'opposé de celle de G1. L'insécurité linguistique que peuvent ressentir les G2 est principalement due à la conscience qu'ils ont de l'écart qui existe entre leur interlangue et la norme standard de l'espagnol. Cet écart est vraisemblablement le fruit d'une acquisition incomplète de leur langue d'origine. Cette insécurité linguistique se marque dans leur discours par une attitude proche des stratégies de préservation de la face des alloglottes. Ils considèrent le parler

[10] C: ça allait bien parce que j'allais régulièrement en Espagne . en Espagne
[11] E: comment tu considères que tu parles l'espagnol . maintenant
C: eh bein . comme un *chaux-de-fonnier* (rire)

bilingue positif du point de vue de l'utilité qu'il représente pour la communication entre bilingues, mais ne lui attribuent pas de valeur identitaire de compensation, comme c'est le cas pour les locuteurs romands.

On observe de telles différences entre les deux générations que la question se pose de savoir s'il faut encore les considérer comme faisant partie d'une même communauté, ce que les résultats semblent démentir ici, ou comme deux sous-groupes d'une même communauté, ou encore comme ne formant pas de communauté linguistique.

Il semble que G2 ne fasse pas partie de la communauté espagnole immigrée, elle ne fréquente plus les lieux de rencontre de celle-ci et se trouve en général bien intégrée dans la société d'accueil. Le bilinguisme ne constitue pas, pour G2, un élément qui puisse la réunir en une communauté particulière, il est plutôt considéré comme un atout personnel, un avantage qui peut être cité dans un curriculum vitae.

Quant à G1, elle s'est en général peu intégrée à la société d'accueil, créant ses propres lieux de rencontre, essentiellement axés sur la préservation de son identité. Actuellement, une forte vague de retours au pays d'origine semble déstabiliser ces associations. G1 n'a pas cherché à créer une identité bilingue et/ou bi-culturelle, les particularités du parler bilingue qui la démarquent des espagnols péninsulaires n'ont pas été revendiquées comme contre-norme.

Nous avons donc abandonné l'idée que l'ensenble des immigrés constitue une communauté linguistique ; ainsi, notre propre définition de l'insécurité linguistique s'applique donc aux immigrés bilingues en tant qu'individus. Elle tient compte du fait que notre corpus étant limité il est possible qu'un échantillon plus large permette de trouver des individus G1 ou G2 dont l'insécurité linguistique serait comparable à celle décrite par Francard:

Pour l'élaboration de cette définition, il nous a paru important de ne pas se baser uniquement sur les observations faites à partir de quatre informateurs, mais de tenir compte du fait que d'autres études plus larges permettraient certainement de parvenir à d'autres conclusions. Ainsi, il n'est a priori pas exclu de trouver des G1, ayant une attitude de recadrage proche de celle représentée par Begoña, ou des G2 puristes.

Les caractéristiques de l'insécurité linguistique des immigrés bilingues envers leur langue d'origine sont:

pour l'ensemble des immigrés:

— un lien établi entre préservation de la langue d'origine et préservation de l'identité

— le refus du parler bilingue au sein même de la communauté immigrée ou des stratégies de compensation au sein du double marché,

pour G1:

— la conscience de l'érosion subie par sa langue d'origine et la volonté de l'en préserver,

pour G2:

— la conscience de l'écart existant entre son interlangue et la langue d'origine,
— l'apparition de stratégies de sauvegarde de la face.

La notion d'insécurité linguistique n'a pas encore été abordée en tant que telle dans les recherches concernant des locuteurs non-natifs, ou les apprenants d'une langue seconde. Une telle recherche pourrait être pertinente pour l'interprétation des différences constatées entre les apprenants concernant leur évolution dans l'apprentissage. La description de cette insécurité linguistique pourrait se baser celle de la deuxième génération, à savoir: la conscience de l'écart existant entre sa propre interlangue et la norme standard de L2, la volonté de le combler et les stratégies de préservation de la face, ainsi que sur l'attitude générale de purisme ou de recadrage.

Bibliographie

ALBER, J.-L., C. OESCH-SERRA (1984): "Aspects fonctionnels des marques transcodiques et dynamique d'interaction en situation d'enquête", in: *Devenir bilingue, parler bilingue, Actes du 2ème colloque sur le bilinguisme 20-22 septembre 1984*, Tubingen, Niemeyer.

BOURDIEU, P. (1977): "L'économie des échanges linguistiques", *Langue française, 34*, Paris, 17-35.

DAUSENDSCHÖN-GAY, U., U. KRAFFT (1991): "Rôles et faces conversationnelles: à propos de la figuration en situation de contact", in: *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

DE PIETRO, J.-F., M. MATTHEY (1993): "Comme Suisses romands, on emploie déjà tellement de germanismes sans s'en rendre compte... Entre insécurité et identité linguistique: le cas du français à Neuchâtel (Suisse)", in: FRANCARD, M. (éd.), pp. 121-136.

FERNANDEZ AEBERHARD, E. (manuscrit non publié): *Insécurité linguistique et migration. L'immigration espagnole à la Chaux-de-Fonds*, Mémoire pour l'obtention de la licence, Université de Neuchâtel.

FRANCARD, M. (éd.) (1994): *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques* , Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, nov. 1993, CILL 19.3-4 et 20.1-2.

FRANCARD, M. (1993): "Trop proches pour ne pas être différents", in: FRANCARD, M. (éd.), pp. 61-70.

GROSJEAN, F., B. PY (1991): "La restructuration d'une première langue: l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues", *La Linguistique* 27, 2, 35-60.

LABOV, W. (1976): *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.

PY, B. (1993): "Quand les représentations peinent à suivre les pratiques... Emergence du plurilinguisme chez des Romands établis en Suisse alémanique", in: FRANCARD, M. (éd.), pp. 137-146.

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 24, 65-78

American and British English: a conflict for the young Swiss ?

Miriam Cattin-Aellig
Université de Neuchâtel

Tous ceux qui s'intéressent à la question de la présence de l'anglais en Suisse ont pu remarquer l'avance de cette langue dans notre pays. Mais si encore jusqu'au milieu de notre siècle l'anglais que les Suisses rencontraient était surtout l'anglais de l'Angleterre, aujourd'hui, c'est plutôt celui des Etats-Unis.
Par contre, il a été démontré que l'anglais enseigné dans les écoles suisses demeure l'anglais anglais. Parallèlement, les jeunes Suisses rencontrent beaucoup d'anglais américain dans leur vie quotidienne: en lisant des journaux, en écoutant de la musique, en regardant la télévision, etc. Cette coexistence d'anglais anglais et d'anglais américain crée-t-elle un conflit pour les jeunes Suisses ?

1. Introduction

It is obvious that there has been a tremendous increase of the use of English in Switzerland the last fifty years. But it might be surprising to know that before World War II English was seldom seen or heard in Switzerland.

> Before World War II the presence of English [in Switzerland] could be felt only where the citizens of the Anglo-American countries — then above all Britain — came into contact with Swiss citizens. (Dürmüller, 1992, 355)

English was introduced in Swiss universities in the second half of the 19th century. The first university which offered English courses was the University of Zürich in 1851. At the University of Neuchâtel, a two hour optional class on Elizabethan literature began in 1868 (*Impartial*, 4.11.1995, 10). But then, English was only learned by an elite and the emphasis was laid on written comprehension and translation. But very few Swiss people had contact with the English language. English was then a completely foreign language. However, the situation changed little by little. The two World Wars helped to determine this evolution and especially the second. Before the twentieth century, Swiss people could only hear British English. And in fact, until World War II, British English was the norm. But after the successful interference of the American Army in World War II, the United States began to have a big impact on the European countries and Switzerland was no exception. From then on,

American culture and language have spread in different ways in Switzerland. American English has invaded all kinds of domains, so that now, it is almost an everyday habit to meet some American words or phrases.

In this paper, we will try to see in what ways American English is present in Switzerland. But we will focus on domains influencing teenagers. There are many reasons to take a closer look at young people. First, it has been shown that young people around the world are especially attracted towards the English language. Secondly, teenagers are in the age group most exposed to the American culture and language. And thirdly, it seems that there might be a gap between the English language teenagers are taught in school and the one they meet in everyday life. So in this study, I will try to answer questions such as:

Are young people really influenced by the flow of American English and culture ? Are they really taught British English in school ? And if the answer is yes, is it a problem to learn British English in school and then to meet American English in everyday life ? Or, can teenagers not even tell the difference between American and British English ? What language do they speak with their neighbors from the German part of Switzerland ?

2. The English teaching strategy in Switzerland

To see if there really is a gap between the English young people meet in everyday life and the one they are taught in school, we need to look closely at the English teaching strategy. I have found no specific study for the "canton de Neuchâtel", but Wyler and his co-workers have carried out a big survey examining the Swiss situation in general. (Wyler et al. 1982)

Through their study, it appeared clearly that teachers are more British oriented than American oriented. 96% of teachers claim to use British English in the classroom. In general, it is because the Swiss university they attended was British oriented and because they personally went to England. But when asked about literature, Swiss teachers seem to read as many American or British books with their pupils. In short, teachers are more British oriented because of the result of their education, but they are not hostile to American English and especially not to American literature.

But Wyler and his colleagues also inquired among headteachers. Two thirds of them said that they would hire a teacher with American background, but paradoxically, they think that British English is the norm to be taught in a classroom. Answering the same questions as headteachers,

only half of the boards of education said that they would hire a teacher with an American background. But American oriented teachers would be expected to use British English in the classroom.

So it is clear that the authorities are more British oriented. And even if teachers are more open towards American English, British English is the norm taught in Swiss schools.

2.1. The situation at the Gymnasium of La Chaux-de-Fonds

Before anything else, I want to explain what is meant by the term "the Gymnasium". The Gymnasium is a secondary education school; it corresponds to the Lycée.

I have not studied the case of the Gymnasium of La Chaux-de-Fonds in as much detail as Wyler and his co-workers did, but for my research I needed to know if British English is also the norm taught in that school. Here is what I found: There are seven English teachers at the Gymnasium of La Chaux-de-Fonds. All the teachers had studied at the University of Neuchâtel, which has always been British oriented until now. It is true that the situation will be different from October 1996 as an American professor of English literature has just been appointed. Then both orientations, a British one as well as an American one will be offered to the students, which was not the case for the teachers of the Gymnasium of La Chaux-de-Fonds at the time of their studies.

All the teachers had gone to England to learn English, except one who was a Canadian married to a Swiss and another teacher who had married an American and lived in the United States for two years. But this teacher even said that she tried to use British English in the classroom. Asked about literature, all the teachers answered that they study British and American authors with their pupils. So it seems that the teachers of the Gymnasium of La Chaux-de-Fonds confirm to the results of Wyler's team's survey.

3. The presence of American English and culture in Switzerland

As seen earlier, the presence of British English in Switzerland is not a very recent phenomenon. But although in 1959, as Charleston says (1959), it was impossible to know whether the influence was British or American, today it is different. The English present in Switzerland nowadays is mostly American. Many fields such as technology, science and business have been Americanized. But what is more striking, is that even the everyday life of almost any Swiss is touched by American culture and

language. And teenagers seem to be especially sensitive to this American invasion.

For example, Cheshire and Moser (1994) have shown in their article "English as a cultural symbol: the case of advertisements in French-speaking Switzerland" that American language is often used directly in certain advertisements; in others, an American connotation or style can also often be observed.

American English is also often watched by young people at the cinema or on television. And even if American movies or "soap operas" are often dubbed, young people commonly hear American music, feel American culture, read visual inscriptions of American English.

Tennagers also listen to lots of music. Of course, in general they hear a variety of "Englishes". But many famous groups preferred by young people are American. There are other domains where young people meet American English and culture, but there is no need to go further to show that young Swiss people do meet a fair amount of American English in their everyday life. But through this research I wanted to check if this was true. So one part of the questionnaire was devoted to that. But time has come to present more precisely how I proceeded.

4. Presentation of the survey

For this study I chose to visit two classes of the Gymnasium of La Chaux-de-Fonds. There were 37 participants. Of course it was during their English class, but the students did not know what I was looking for. I only told them I was doing my "mémoire" on foreign languages. If they had known from the beginning that I was looking for information about their relationship with the English language, they might have changed their answers in order to be "correct".

4.1 The participants

It is interesting to inquire among young people because they seem to be very much attracted towards the English language.

> Inquiries held among students in various European countries show a stable preference for English, because of its usefulness and popularity. (Görlach and Schröder, 1985, 231)

But there are other reasons to choose specifically third-year students at the Gymnasium. First, the two classes chosen were interesting to study because the students were going to pass their "Maturité Fédérale" examination one month later, which means that at that point of their studies

there was a greater probability that they could tell the difference between British and American English. Secondly, the main orientation of these two classes was the learning of foreign languages. In one class they learned German, English and Italian and in the other, German, English and Spanish. Therefore I hoped to find participants really interested in the issue of foreign languages. Thirdly it was important that the teacher of these classes would be representative of the whole body of English teachers in Switzerland. That means that the teacher chosen should have a British background, use British English in the classroom, but be open to American literature. Mrs Popenfoose appeared to fit these characteristics. (Her name has been changed to preserve her anonimity).

Fourthly, it was also important for my study to choose a part of the population that was especially permeable to American influences. And in general, teenagers are more subject to American culture than adults because they listen to lots of rock music, often watch television in English, often watch American movies, etc. But what did I ask these participants ?

4.2 The questionnaire

I elaborated a questionnaire trying to find answers to the questions presented in the introduction. The questionnaire consisted of four parts.

In the first one, the teenagers had to answer questions about their background in foreign languages in general. They were asked about their schooling; of course I needed to know if their former English teachers were more American or British oriented. I also asked them about their trips to foreign countries, but I was especially looking for the ones who had gone to English-speaking countries. In this part I also asked the participants which language(s) they use for international as well as for intranational communication.

In the second part, the participants were asked lots of questions about their everyday habits of reading foreign newspapers, listening to foreign music, watching foreign television channels or movies, etc. With these questions, I was trying to see if they get more British or American influence in everyday life.

Through the third part I wanted to know if eighteen-year old people could tell the difference between spoken American and British English. So the students listened to the same text but spoken in four different "Englishes". As they were not supposed to know that I was only inquiring about American and British English, I mixed these two variants with two other

kinds of English: Indian English and Scottish English. So after listening two times to the tape, the students had to write down which kind of English they thought it was.

The fourth part was only written. The exercise was to fill in blanks in fifteen different sentences. The blanks were to be filled by one word chosen from two synonyms that were given, and of course one was British and the other American. The results of this exercise would tell me if the students' choices were influenced by the British vocabulary they learn in school or by the American vocabulary they meet in everyday life.

But of course, the best way to know about this questionnaire is to look at it. (See appendix No 1)

5. The participants' English background

Here are the results to the first part of the questionaire. The survey showed up ten bilingual participants, but none spoke English at home. I was not surprised to find that all the participants had learned English in school. Of the 37 participants, 27 were taught only British English. But 10 participants were in direct contact with either American or Canadian English during their schooling. So I think that this survey shows more variety in English teaching than what Wyler's team had found.

When travelling, young Swiss often communicate in English; 35 participants said that they use English when travelling abroad. But German was also named 25 times. Italian and Spanish seem to be used quite often too. So even if the participants often choose to speak English in foreign countries, they are willing to try to speak many foreign languages and they do not seem to wish to speak only one lingua franca abroad.

As I had the opportunity in this survey I decided to ask the participants what language they use in German-speaking Switzerland. It was to know a little bit more about the status of English in Switzerland. The results of my survey surprised me very much. Only one participant said that she uses English in German-speaking Switzerland, and on top of that, English was cited along with German. Nevertheless, it is important to add that this participant had stayed in England for six months.

Of course these results are very surprising if we consider Dürmüller's studies (1986, 1991 and 1992). So how can I explain that ?

First of course, the size of this survey does not allow me to assert that English is never used by young people for intranational communication in

Switzerland. Secondly, the fact that this questionnaire was filled in by the participants directly in school might have influenced them to choose the politically correct answers. But finally, Andres and Watts might be right in saying that

> It is, for instance, extremely difficult to prove or disprove claims to the effect that young people from the Romandie and the German-speaking part of the country frequently talk to one another using English. (Andres and Watts, 1993, 126)

So I do not really know what to think of my results. I just know that I definitely agree with those who claim that a survey on a large scale is needed to know more about the status of English in Switzerland.

In this part of the questionnaire I also needed to know how much direct contact with different forms of English the participants get when travelling in English-speaking countries. They named five countries: Australia, Canada, England, Ireland and the United States. England is the country most visited by the participants, that is to say by 12 people. Australia, Canada and Ireland were each visited by two participants. And what can be surprising is that only one person went to the United States. So only 15 participants out of the 37 had had direct contact with native English speakers, and in general they met British English. As I hoped, this question pointed out three students who had spent a long time in an English-speaking country. One participant had spent one year in Canada, another ten months in Australia and the last one six months in England.

So to sum up, the English background that young Swiss get through school or when travelling is in general British oriented.

6. American and British influence on the participants' everyday life

If this second part of the questionnaire was not difficult to elaborate, then, the hard part was to analyse the participants' answers. In fact trying to measure the amount of American or British influence that teenagers get in everyday life appeared a much more difficult task than expected. So unfortunately, the questions about cafés and restaurants, as well as the one about clothes did not bring me any information for my subject.

The first question of this part was about the reading of foreign newspapers. 19 participants do read papers written in foreign languages, but only 10 of these get either a British or an American influence, or a mixed influence by reading the paper. The papers cited were *Time*, *Newsweek* and *The European*.

Of course, young people meet much more American or British English while watching television. It was found that 27 participants meet some sorts of English while watching foreign television channels. MTV is definitely the participants' favorite channel. So because of that, I was surprised to discover that the English that young people watch on television is most of the time British English. So of the 27 participants who watch television in English, 15 watch only British English. But of course they also hear American English from time to time depending on the origin of the music groups that are shown. The 12 others watch both American and British English on television. It can also be added that 14 participants meet American English each time they watch serials or movies using the "bi-canal", that is to say watching serials or movies directly in their original language and not dubbed. Continuing in the same domain, 22 participants watch American or English movies at the cinema.

The question about advertisements was especially difficult to analyse because some participants cited products whose advertisements I could not find or which I could not see anymore. But what I can be sure of is that 10 participants get some American influence through advertising because they cited American oriented advertisements. But of course the American influence that young people get through advertising is more important than that, as no one in our society can pretend not to be under this pressure.

Of course, while listening to music, eighteen-year-old people meet different kinds of "Englishes". But the groups cited come from mainly two origins: England and the United States. American groups were cited 18 times and English groups 16 times. So in fact we see that young people meet about the same amount of British or American English while listening to music. I just want to add that Irish English is also commonly met in this context.

So finally, I tried to determine what kind of English the participants hear the most in their everyday life. So I counted how many times the participants had said that they meet American or British English in the domains asked (papers, television, movies, music, etc.). This is what I found:

16 participants meet both American and British English
14 participants meet more American English
6 participants meet more British English
1 participant does not meet any kind of English

These results really show an evolution. In the past, only British English was seen in Switzerland. Today, American English is really frequent in

many domains in Switzerland. Nevertheless, it seems that Swiss people meet both British and American English in their everyday life.

7. Identification of spoken American and British English

If the identification of British or American English is not very obvious in written text, it is easier to recognize spoken British or American English. As said earlier, for this third part of the questionnaire, the participants listened to the same text said in four different kinds of English. 34 participants heard differences between these languages. 22 preferred American English, although 7 did not know it was American English.

No participant recognized the four kinds of English, that is to say that none discovered where the Indian speaker came from. One participant identified three "Englishes": Scottish, American and British English (R.P). 20 participants recognized American and British English (R.P) and 13 identified one kind of English. So in fact, American English was identified by 28 participants while 26 recognized British English (R.P). It is interesting to notice that even if students are taught British English at school, they can recognise American English very well; that is a confirmation that they meet a lot of American English outside school. So in general, students can tell the difference between the two variants (American and British English), but for 40% of the participants it is still a difficult task.

8. Choosing between British and American vocabulary

Through the fourth part of the questionnaire I wanted to see if the participants personally use British or American vocabulary. They had to fill in blanks in fifteen different sentences choosing between American or British words. But the last sentence had to be abandoned because it appeared to cause a problem.

In eight sentences the British words were chosen very clearly:

Holiday was chosen by 37 participants
Chips was chosen by 35 participants and *French fries* by 2
Tap was chosen by 35 participants and *faucet* by 2
Flat was chosen by 32 participants and apartment by 5
Queue was chosen by 31 participants and *line* by 6
Autumn was chosen by 31 participants and *fall* by 6
Sweets was chosen by 29 participants and *candy* by 8
Handbag was chosen by 29 participants and *purse* by 8

In three sentences, British words were also preferred but American words were often chosen by many participants:

Full stop was chosen by 22 participants and *period* by 15
Lavatory was chosen by 22 participants and *restroom* by 15
Lorry was chosen by 21 participants and *truck* by 16

And finally in three sentences the American word appeared more popular among young people of the Gymnasium of La Chaux-de-Fonds:

Movie was chosen by 29 participants and *film* by 8
Highways was chosen by 27 participants and *motorways* by 10
Trash can was chosen by 13 participants, *garbage can* by 14 and dustbin by 10

In this exercise, five words that were proposed can easily be related to French. Two are American, *apartment* and *vacation*, and three are British, *queue*, *film* and *autumn*. So did the participants systematically choose these words ? No, they did not do so in all the five different sentences. Nevertheless in two cases they did choose the word that is close to French (*queue* and *autumn*). So in these two sentences, it is difficult to know whether the participants chose *queue* and *autumn* because they belonged to the British vocabulary learned in school or because they were close to French. But it is clear that French is not the participants' dominant influence for choosing such or such word. On the other hand, the participants' choices seem to indicate that the British vocabulary learned in school is the norm used by young people.

To clarify this aspect, I thought that it would be interesting to compare Mrs Popenfoose's results to the results of the participants (Mrs Popenfoose was the participants' teacher at the Gymnasium). Their results correspond in almost 13 sentences. In one case Mrs Popenfoose chose the British word *dustbin* while the participants had chosen *trash can* or *garbage can*. And I said "in almost 13 sentences" because Mrs Popenfoose uses both *movie* and *film*. So this survey shows that a majority of young people use the vocabulary learned in school and spoken by the teacher.

9. Conclusion

To end this paper, I would like to try to answer the questions that were raised in the introduction. But before that, I must say that I am aware that the size of this survey does not allow absolute generalities.

One important aspect of my research was to know what kind of English is taught in Swiss schools. The results of the survey confirmed what had already been shown by Wyler and his co-workers (1982), that is to say that British English is the norm taught in Swiss schools. Nevertheless, it seems that some young teachers are beginning to use American English in the

classroom. This is a new phenomenon that was not shown in Wyler's team's study and that will certainly increase in the future.

What about the presence of American English in Switzerland ? Does it really influence young people ? Of course, as already presented, young Swiss meet a fair amount of American English in their everyday life, especially those living in big cities. But in fact they also hear British English a lot. So young Swiss meet both American and British English outside school. That is certainly why such a big proportion of participants was able to identify spoken British and American English.

So finally, is it really a conflict for young Swiss to learn British English in school and then to meet lots of American English outside school ? It does not seem to be the case. In fact, young people use the language they learn in school. In the last part of the survey, they clearly preferred the British vocabulary. It is true that they chose some American words such as *movie* or *highways*, but young British people are also beginning to use these words frequently. So even if young Swiss meet American English in their everyday life, this is not enough to take them away from the British school norm.

In the end, American and British English coexist in Switzerland, and young Swiss seem to put up with this situation. They use British English but often hear American English. One element that might help them in this context is that many Swiss teachers try to speak of the differences between the two variants. I think that it is a good way of linking the British English learned in school to the American English met in everyday life. But I would be delighted to read the results of a study on a large scale inquiring into the same domain.

Bibliography

ANDRES, F., R.J. WATTS (1993): "English as a lingua franca in Switzerland: Myth or reality ?", *Bulletin CILA 58*, 109-127.

CHARLESTON, B.M. (1959): "The English linguistic invasion of Switzerland", *English studies 40*, 271-282.

CHESHIRE, J., L.-M. MOSER (1994): "English as a cultural symbol: The case of advertisements in French-speaking Switzerland", *Journal of Multilingual and Multicultural Development 15*, 451-469.

DURMULLER, N. (1986): "The stat[illegible] of English in multilingual Switzerland", *Bulletin CILA 44*, 7-38.

DURMULLER, N. (1991): "Swiss multilingualism and intranational communication", *Sociolinguistica 5*, 111-159.

DURMULLER, N. (1992): "The changing status of English in Switzerland", in: AMMON, U., M. HELLINGER (eds): *Status Change in Languages*, Berlin, Walter de Gruyter, 355-370.

GORLACH, M., K. SCHRODER (1985): "'Good usage' in an EFL context", in: GREENBAUM , S.: *The English Language Today*, Oxford, Pergamon, 227-232.

IMPARTIAL, (4.11.1995): "When English was first taught in the region", La Chaux-de-Fonds, 10.

WYLER, S., P.J. BLUME, E.M. PETTER, S. SPINAS (1982): "American English at Swiss Gymnasia", *Bulletin CILA 36*, 68-95.

Appendix No 1

QUESTIONNAIRE

1. Sexe: F M (entourer la bonne réponse)
2. Lieu d'habitation: .....
3. Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ? .....
4. Quelle(s) langue(s) as-tu étudiée(s) à l'école ? .....
5. As-tu voyagé à l'étranger ? Si oui, précise dans quel(s) pays et pour combien de temps: .....
6. Quelle(s) langue(s) utilises-tu pour te faire comprendre à l'étranger ?

   .....
7. Quelle(s) langue(s) utilises-tu pour te faire comprendre en Suisse allemande ? .....
8. Lis-tu des journaux en langues étrangères, si oui, le(s)quel(s) ?

   .....
9. Quelle(s) chaine(s) de T.V en langue(s) étrangère(s) regardes-tu ?

   .....
10. Regardes-tu des films à la T. V. en bi-canal, si oui, en quelle(s) langue(s) ? .....
11. Regardes-tu des films en v.o au cinéma, si oui, en quelle(s) langue(s) ? .

    .....
12. Aimes-tu la pub, si oui, peux-tu me citer ta pub préférée ? .....
13. Quel est ton groupe de musique préféré ? .....
14. Quels sont les bistrots que tu fréquentes ?

    pour boire des verres? .....

    pour manger? .....
15. Peux-tu qualifier ton style d'habillement en quelques mots ?

    .....
16 Quelle(s) langue(s) aimerais-tu vraiment parler couramment ?

    .....

Appendix No 2

QUESTIONNAIRE

a) 1. Entends-tu des différences entre ces langues ? .....

2. Quel anglais préfères-tu ? (cite le numéro de l'extrait) .....

3. Peux-tu rapprocher les extraits entendus d'un pays ? .....

Extrait 1: .....

Extrait 2: .....

Extrait 3: .....

Extrait 4: .....

b) Remplis les blancs avec un des deux (ou trois) mots donnés.

Attention ! les deux (ou trois) mots donnés sont tous corrects. Inscris simplement celui qui te vient le plus naturellement.

1. There was a terrible accident between a car and a . . . . . .(truck / lorry)
2. Can you throw away these old vegetables in the . . . . . .(dustbin / garbage can / trash can)
3. What . . . . . (movie / film) do you want to watch tonight ?
4. I hate standing in the . . . . . .(queue / line) waiting to buy tickets.
5. What would you like to eat ? A steak with . . . . . .(chips / French fries), please.
6. Mary really likes the way you have decorated your . . . . . .(flat / apartment)
7. Be careful ! You can't drink the water coming out of the . . . . . (faucet / tap)
8. Where does Peter intend to go for his . . . . . (vacation / holiday)
9. Kids always want to eat . . . . . (candy / sweets)
10. At the end of the sentence, don't forget the . . . . . .(full stop / period)
11. Matthew will start working this . . . . . .(fall / automn)
12. Have you ever seen this lady without her . . . . . (handbag / purse)
13. I urgently need to find a . . . . . (restroom / lavatory)
14. It is dangerous to drive on . . . . . (highways / motorways)
15. Which would you like on your bread ? Honey or . . . . . .? (jam / jelly)

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 24, 79-92

Faits de mention dans l'interaction exolingue

Fumiya Ishikawa
Université de Neuchâtel

Les faits de mention dans l'interaction exolingue peuvent être caractérisés, pour les mentions chez le locuteur natif, par la superposition de la "fonction de correction" à la fonction illocutoire de demande de précision et, pour les mentions chez le locuteur non natif, par la superposition de la "fonction d'acceptation de correction" à la fonction illocutoire de précision. Si ces faits de mention ne s'accompagnent pas de verbes de paroie, c'est que le locuteur natif ménage la face du locuteur non natif d'une part, et que ce dernier défend sa propre face d'autre part. Ainsi peut-on dire que la dissymétrie qui caractériserait l'interaction exolingue n'est pas de nature à apparaître d'une manière évidente ou stable, mais au contraire susceptible d'être minimisée au cours de l'interaction.

Introduction

L'objectif principal de la présente étude consiste à mettre en lumière les fonctions spécifiques des faits de mention qui apparaissent dans l'interaction exolingue[1]. Il s'agit de la situation d'interaction où un locuteur japonais non natif du français communique, dans cette langue, avec un locuteur français. On peut dire, à l'instar de Francrois & al. (1990), que cette situation est marquée par son inégalité à propos du partage d'un même code, lorsque le locuteur non natif n'est pas autant compétent que le locuteur natif dans la manipulation du code qu'ils utilisent. A ce propos, nous nous posons deux questions suivantes. Quelles difficultés le locuteur japonais éprouve-t-il lorsqu'il parle en français ? Quelle stratégie le locuteur français met-il en oeuvre pour régler ce problème ?

Ces questions font l'objet notamment d'études interactionnistes qui ont pour origine l'ethnométhodologie (par exemple, la notion de «face» chez Goffman 1974). Dans la présente étude, nous prendrons une autre approche. Il s'agit de l'une des branches pragmatiques qui est développée notamment par Searle (1972), Bakhtine (1977, 1978), et Roulet et al. (1985), et que l'on pourrait appeler "pragmatique interactionnelle". Dans ce cadre-là, nous analyserons ce que l'on appelle les faits de mention. L'étude

[1] Nous entendons par les faits de mention le discours de l'interlocuteur rapporté par le locuteur dans son propre discours. Cette notion correspondrait à la "diaphonie" au sens de Roulet et al. (1985).

interactionniste et la pragmatique interactionnelle sont deux approches totalement différentes du domaine de référence, mais il nous semble qu'elles se rejoignent sur quelques points. Nous essayerons, comme deuxième objectif, d'intégrer quelques résultats de l'approche interactionniste dans la pragmatique interactionnelle à travers l'analyse de nos corpus.

Dans cette optique, nous avons recueilli, de la fin de 1993 au début de 1994, trois corpus dans trois situations différentes à Grenoble. Les corpus 1 et 2 sont constitués d'une négociation commerciale entre un client qui est non natif du francisais et un vendeur natif de cette langue. Le corpus 3 est une demande d'information dans la rue.

En tant que participants non natifs, nous avons choisi deux Japonaises qui ont appris le francisais comme langue étrangère. Elles habitent à Grenoble depuis le début de l'année scolaire 1993-1994. L'une d'entre elles est étudiante de français au CUEF (Centre Universitaire d'Etudes Françaises à l'Université Stendhal de Grenoble III). Sa maîtrise du français se situe, lors du recueil des données, au niveau intermédiaire II d'après l'échelle de cet institut. Elle apparaît dans les corpus 1 et 3. L'autre Japonaise est enseignante de japonais dans un lycce français. Elle apparaît dans le corpus 2. Quant aux participants natifs, ils sont vendeurs dans deux magasins différents au centre-ville de Grenoble dans les corpus 1 et 2, ou employée de la Maison de tourisme dans le corpus 3.

Ces trois situations d'interaction peuvent être considérées comme semi-dirigées, car nous les avons programmées par avance en un accord avec les interactants.

Nous avons utilisé un camescope pour enregistrer ces interactions. En ce qui concerne les conventions de transcription, elles sont attachées à l'annexe.

1. Tests pour reconnaître les mentions directes de discours dans l'interaction

L'objet mentionné dans un discours possède certaines propriétés communes avec le discours qui le rapporte, propriétés que l'on ne peut retrouver dans la mention matérielle d'un objet concret et qui tiennent non pas au procédé de la mention, mais à la nature de l'objet mentionné. Pour Perrin (1994), «un objet ne saurait être mentionné *dans* un discours que s'il est lui-même un discours, ou tout au moins s'il existe une certaine *ressemblance*, une analogie entre l'objet mentionné et le discours qui le mentionne. Pour être reproduit *dans* un discours, ajoute-t-il, l'objet de la

mention ne peut en etre matériellement tout à fait étranger, car le procédé de la mention consiste à contrefaire, à reproduire l'objet mentionné pour y faire écho, et non pas simplement à le produire "en chair et en os" comme le dit Récanati» (*Ibid.*: 220).

Si l'objet mentionné ressemble au discours qui le rapporte, il existe néanmoins certaines divergences relatives à la nature de l'objet mentionné, nature qui peut être caractérisée en fonction de la dimension matérielle du discours. Dans cet esprit Perrin (*Ibid.*: 221) établit les quatre catégories des faits de mention suivantes: les «mentions onomatopéiques» qui prennent pour l'objet un bruit naturel ou humain non linguistique; les «mentions de mot/phrase» qui prennent pour objet une forme linguistique ou idiolectale; les «mentions directes de discours» qui prennent pour objet à la fois la forme linguistique et le contenu propositionnel d'un discours ou d'une pensée d'autrui; et les «mentions indirectes de discours» qui ne prennent pour objet que le contenu prépositionnel d'un discours ou d'une pensée.

Le critère de base qui permet de distinguer les mentions de mot/phrase et les mentions directes de discours est, pour Perrin, la «condition d'autonomie pragmatique» (*Ibid.*: 224). Il suppose que, «lorsque le segment mentionné ne couvre pas une structure syntaxique susceptible d'être dominée par un noeud "expression" (au sens de Banfield, 1982), c'est-à-dire de donner lieu à une "intervention" (au sens de Roulet et al., 1985), alors l'objet de la mention est un mot ou phrase de la langue, car il ne satisfait pas à une *condition d'autonomie pragmatique*» (*Ibid.*: 224)[2]. Cette stipulation ne veut pas dire que la satisfaction de la condition d'autonomie pragmatique constitue la condition suffisante pour repérer les mentions directes de discours. C'est ainsi que Perrin (*Ibid.*: 226-231) propose, en faisant état notamment du texte romanesque, les quatre tests suivants pour reconnaître les mentions directes de discours:

1) substituer au verbe *dire* un verbe de parole comme *affirmer, décorer, répondre, questionner*, etc., qui désigne forcément un acte illocutoire;
2) transposer le style direct de la citation en style indirect;
3) spécifier le destinataire de l'énoncé mentionné, auquel réfère le complément indirect du verbe dire, qui est facultatif;
4) ajouter au verbe *dire* un élément qui signifie une ressemblance approximative comme *en gros*.

[2] Pour Banfield (1982), le nceud "expression" ressemble à S' chez Chomsky (1973), mais s'y oppose notamment par son impossibilité de récursivité (*Ibid.*: 38-39). Quant à l'intervention", elle peut s'interpréter, d'après Rubattel (1988), comme une catégorie syntaxique dominée par le noeud "expression" (au sens de Banfield *Ibid.*).

Ces quatre manipulations sont possibles, selon lui, lorsqu'il s'agit des mentions directes de discours, mais ce n'est pas le cas pour les mentions de mot/phrase.

D'une manière générale, les mentions directes de discours dans une interaction se distinguent des mentions directes de discours dans un texte romanesque, notamment par le fait que, dans la plupart des cas, elles ne sont pas précédées par un verbe comme *dire* d'une part, et qu'elles ne construisent pas toujours un énoncé structurellement complet d'autre part. Pour opposer les mentions de mot/phrase aux mentions directes de discours dans le cadre de l'interaction, nous remanierons les deux premiers tests de la manière suivante:

1') ajouter un verbe de parole comme *affirmer, déclarer, répondre, questionner,* etc., qui désigne forcément un acte illocutoire;
2') transposer les faits de mention en question en style indirect, en restituant l'énoncé complet à partir de l'intervention sur laquelle ils enchaînent illocutionnellement .

Le premier test ainsi remanié couvre le troisième test originel, du fait que les verbes de parole cités ci-dessus sont les prédicats à trois places. Quant au quatrième test originel, il permettrait, en principe, de reconnaître les mentions indirectes de discours dont l'objet est constitué de longs énoncés[3]. Dans le présent travail qui remet en cause les énoncés plutôt courts, nous n'y reviendrons pas.

Les faits de mention dans l'exemple (1), qui sont *jusqu'au mois de juillet* en F 260, portent non seulement sur la forme linguistique de l'intervention de la locutrice J. mais également sur son contenu prépositionnel. En d'autres termes, ils sont des mentions directes de discours, non pas des mentions de mot/phrase.

[3] On peut constater ce cas de figure dans le débat politique entre Mitterrand et Chirac à l'occasion des élections présidentielles de 1988. Mitterrand rapporte, dans son intervention, un long segment de l'intervention de Chirac, en recourant à une manière approximative. On peut ajouter en effet les mots *en gros* au verbe *disiez* qui se trouve dans l'intervention de Mitterrand.

> Chirac: il n'y a aucune incertitude sur l'avenir, sur les combinaisons à mettre au point pour avoir un gouvernement qui soit éventuellement soutenu - pour partie de son action par l'Assemblée (. . .)
> Mitterrand: (...) vous disiez — il n'y a pas d'incertitude — il y en une — monsieur le premier ministre — une très grave — la plus difficile à franchir — c'est votre élection (cité par Torck 1994: 28)

Dans le cadre de l'analyse de l'interaction, ce quatrième test pourrait servir aussi à distinguer les mentions de mot/phrase d'avec les mentions à distance (au sens de Torck *Ibid.*), ce qui enchaîne sur l'objet situé souvent hors de l'échange en cours et enregistré donc dans la «mémoire discursive» (Roulet 1991: 60) du locuteur.

Exemple (1) Corpus 2

F 258: et vous vous restez combien de temps en France
J 259: ah jusqu'au mois de juillet/ et hum
F 260: ah ↓ / jusqu'au mois de juillet/ d'accord
O.K.

On peut effectivement ajouter un verbe de parole *répondre* à l'intervention du locuteur F. comme *Vous m'avez répondu: «jusqu'au mois de juillet»*, ainsi que transposer ces mentions en style indirect, en restituant l'énoncé complet à partir de l'intervention initiative, comme *Vous m'avez dit que vous restez jusqu'au mois de juillet.*

2. Mentions directes de discours dans l'interaction exolingue

Nos corpus contiennent quelques faits de mention qui ne satisfont pas à la condition d'autonomie pragmatique, mais n'en sont pas moins susceptibles de constituer une intervention pourvue d'une force illocutoire. On peut trouver ce cas de figure dans l'exemple (2).

Exemple (2) Corpus 2

F071: c'est pour une petite fille ↑ ou un petit garçon ↓
J 072: petit garçon ↓
F073: un petit garçon/
J 074: oui/ un petit garçon
F075: ah be regardez c'est bleu/ c'est joli/ et puis c'est marqué «vite... c'est l'heure !!!»/ regardez

Cet exemple contient trois faits de mentions, qui sont *petit garçon* en J 072, *un petit garçon* en F 073, et *un petit garçon* en J 074.

L'échange commence par l'intervention de F 071 qui a une fonction initiative de question. La réponse par rapport à cette question est l'énoncé de J 072, même s'il ne satisfait pas à la condition d'autonomie pragmatique qui serait, dans ce cas-là, le syntagme nominal complet. Autrement dit, cet énoncé est susceptible d'être le deuxième élément constitutif de l'échange, élément qui est réactif et initiatif. Par rapport à cet énoncé, l'intervention de F 073 fonctionne comme une intervention réactive. Si cette intervention a en plus une fonction initiative malgré l'absence d'une intonation montante, c'est que la locutrice J y réagit en J 074. Cette complexité tient, nous semble-t-il, à la différente interprétation de la clôture de l'échange: le locuteur F veut clore l'échange en F 073, mais la locutrice J considère que l'échange n'est pas clos par cet énoncé[4]. C'est ainsi que le locuteur F reprend sa parole en F 075 qui ouvre un nouvel échange et qui produit, par

[4] Roulet (1986) appelle ce double d'accord entre le locuteur et l'interlocuteur pour clore la négociation et de l'échange «complétude interactionnelle» (*Ibid:* 190).

conséquent, un chevauchement de parole avec l'intervention de J 074. Pour analyser l'objet mentionné en J 074, nous décrirons la structure de l'échange concerné du point de vue de la locutrice J.

Exemple (2')

E- I: F 071: c'est pour une petite fille ↑ ou un petit garçon ↓
- I: J 072: petit garçon ↓
- I: F 073: un petit garçon/
I: J 074: oui/ un petit garçon[5]

L'objet que la locutrice J rapporte dans son intervention de J 072, est un segment *petit garçon* dans l'intervention de F 071 dont la fonction illocutoire est initiative par rapport à cette intervention. Quant à l'objet mentionné en F 073, il a comme source l'énoncé de J 072, en ce sens que l'intervention qui contient cette mention enchaîne, en tant que troisième élément constitutif de l'échange, sur le deuxième qui a la fonction initiative par rapport à cette intervention. Cela veut dire que le locuteur F porte une évaluation de l'intervention de J 072, en disant *un petit garçon* qui pourrait être interprété sous la forme complète comme *C'est pour un petit garçon.* Si ce locuteur F ajoute à l'objet de la mention l'article indéfini *un* dans son intervention, c'est que cet objet n'a pas la forme linguistique suffisante pour satisfaire à la condition d'autonomie pragmatique. Autrement dit, le locuteur F fait, dans son intervention, la correction de l'objet de sa mention, en gardant la forme initiale de cet objet. La fonction de cette correction ne consiste pas à construire un échange, mais plutôt à compléter l'énoncé insuffisant de l'autre et, donc, à gérer efficacement l'interaction. Nous appelons cette fonction des mentions directes de discours la "fonction de correction", à la différence de la fonction illocutoire de l'acte de parole.

Ainsi peut-on considérer que les mentions directes en F 073 ont la fonction réactive en tant que troisième constituant de l'échange principal d'une part, et la fonction de correction en tant que faits de mention d'autre part. En

[5] Si l'on admet à l'intervention de F 073 la fonction de demande de confirmation (au sens stricte de terme), la structure de l'échange peut être décrite comme suit:

Exemple (2")

E- I: F 071: c'est pour une petite fille ↑ ou un petit garçon ↓
I- Ip: J 072: petit garçon ↓
Es- I: F 073: un petit garçon/
I: J 074: oui/ un petit garçon

d'autres termes, en rapportant l'intervention de la locutrice J dont la structure ne satisfait pas à la condition d'autonomie pragmatique, le locuteur F voudrait dire *Vous m'avez répondu que c'est pour un petit garçon, mais vous auriez dû dire: «un petit garçon» au lieu de «petit garçon»*. De même, les mentions en J 074 peuvent se traduire comme *Je vous avais répondu que c'est pour un petit garçon, mais j'aurais dû dire: «un petit garçon» au lieu dè «petit garçon»*. Autrement dit, la locutrice J accepte, dans ses faits de mention, la forme linguistique appropriée. Nous appelons cette fonction des mentions directes de discours la "fonction d'acceptation de correction".

On peut constater que les mentions qui ont une fonction de correction apparaissent même lorsque leur objet dans l'énoncé de l'autre satisfait à la condition d'autonomie pragmatique. Dans l'exemple (3), il s'agit d'un des passages de l'intervention de J 103 *les autres choses/ euh/ de Japon*, auquel la locutrice fait écho.

Exemple (3) Corpus 1

J 103: et euh/ les autres choses/ euh/ de Japon/ euh::/ est-ce que vous avez/ parce que/ et/ peut-être

F1 104: les choses japonaises ↑ / pas beaucoup chez nous

Au lieu d'ajouter un article défini *le*, la locutrice F1 remplace le passage *de Japon* qui est syntaxiquement incomplet par un adjectif *japonaises* qui n'est pas autant fidèle à cette forme initiale que la forme corrigée comme *du Japon*, mais qui garde, nous semble-t-il, le même contenu propositionnel que celui de la source. Par ailleurs, la locutrice ne rapporte pas dans son énoncé le mot *autres* en J 103 qui présuppose à la fois qu'elle aurait déjà montré à la locutrice J une chose japonaise et qu'il s'agirait, avec un article défini, de la totalité des choses japonaises. La locutrice F1 fait écho plutôt au syntagme nominal accompagné par un article défini, syntagme nominal qui s'opposerait à ce que signifie le syntagme nominal *les choses européennes*. *Si* ces faits de mention *les choses japonaises* peuvent être considérés comme les mentions directes de discours, c'est que, outre le mot *choses* qui se retrouve dans sa source, le remaniement de l'objet mentionné ne change rien à l'égard du contenu propositionnel que la locutrice J voudrait ou devrait véhiculer par son propre énoncé.

Les faits de mention envisagés dans les exemples (2) et (3) sont considérés comme représentatifs des mentions directes, en ce sens que le locuteur ne change aucunement le contenu prépositionnel de l'énoncé de l'autre ou, sinon, apporterait ce changement à la moindre partie.

Par ailleurs, ces exemples montrent que la distinction entre les mentions de mot/phrase et les mentions directes de discours peut perdre sa netteté. Le locuteur qui fait la correction montre la forme linguistique correcte que l'autre aurait du utiliser, et en meme temps il fait écho à cette forme linguistique correcte et à son contenu prépositionnel. Quant au locuteur qui accepte cette correction, il répète la forme correcte que l'autre lui a montrée, et en même temps il fait écho à cette forme linguistique correcte et à son contenu propositionnel. En un mot, dans ces deux type de faits de mention se superposent les deux fonctions. Pour les mentions du locuteur qui fait la correction, ce sont la fonction illocutoire de demande de confirmation et la fonction de correction, et pour les mentions du locuteur qui accepte la correction, ce sont la fonction illocutoire de réponse et la fonction d'acceptation de correction.

Dans le meme ordre d'idée, nous envisagerons ensuite les mentions indirectes de discours.

3. Mentions indirectes de discours dans l'interaction exolingue

Si l'on peut repérer les mentions indirectes de discours en tant que telles, c'est qu'elles peuvent véhiculer en partie les memes informations implicites que l'objet de la mention. C'est ce que Perrin (1994) appelle, à la suite de Sperber & Wilson (1989), «ressemblance propositionnelle» (*Ibid.*: 233-234). Pour lui, «le discours rapporté au style indirect consiste à faire écho au contenu prépositionnel d'un énoncé en produisant une forme prépositionnelle susceptible de véhiculer en partie les mêmes informations implicites» (*Ibid.*: 234). On peut constater de tels phénomènes non seulement dans le discours polyphonique où l'objet est souvent rapporté au style indirect avec une clause métadiscursive, mais aussi dans le discours de deux locuteurs où l'un d'entre eux peut faire écho au discours de l'autre sans recourir à aucun verbe de parole. Les mentions indirectes de discours dans l'exemple (4) relèvent de ce dernier cas. Il s'agit de l'intervention de J 031.

Exemple (4) Corpus 3

J 025: ah d'accord ce les au-/ euh les aut-/ les autres magasins (vous) connaissez ↑ / peut-être
F 026: il y a quelques magasins ici
J 027: oui (3s) hum hum/
F 028: mais c'est essentiellement des/ des vêtements
J 029: ah vêtements ↑
F 030: essentiellement
J 031: seulement ↑
F 032: oui

Mis à part l'intervention de J 027 qui pourrait être considérée comme le signe d'écoute ou la prise en compte partielle ainsi que l'intervention de J 029 dont le segment est produit en même temps que l'intervention de F 030 et qui pourrait être tronquée pour cette raison, la structure de l'échange de ce passage peut être décrite comme suit.

Exemple (4')

E
- I: J 025: ah d'accord et les aut-/eu les aut-/ les autres magasins (vous) connaissez ↑ / peut-être
- F 026: il y a quelques magasins ici
- I
  - Ip: F 028: mais c'est essentiellement des/ des vêtements
  - F 030: essentiellement
  - Es
    - I: J 031: seulement ↑
    - I: F 032: oui

La locutrice J en J 031 demande à la locutrice F la précision du sens du mot *essentiellement* en F 028 ou bien F 030. Pour formuler cette demande, elle fait écho non pas à la même forme linguistique de l'objet de cette demande, mais plutat à son contenu prépositionnel. Ce dernier n'est pas cependant rapporté dans sa totalité dans l'intervention de la locutrice J. du fait que cet écho a pour but de demander la possibilité de la délimitation plus précise du sens du mot *essentiellement.* En d'autres termes, cet objet mentionné dans l'intervention de la locutrice J ne véhicule qu'en partie les mêmes informations implicites que tient l'objet dans sa source. C'est ainsi que l'on peut considérer ces faits de mention comme les mentions indirectes de discours et que cette intervention en question peut se traduire comme *D'une manière plus précise, pouvez-vous dire par là que c'est seulement des vêtements ?*

Si ces faits de mention n'ont pas la fonction de correction, c'est que l'énoncé qui est l'objet de l'écho est au moins syntaxiquement correct, voire satisfait à la condition d'autonomie pragmatique.

Cependant, cette propriété ne constitue pas la condition suffisante pour que l'énoncé de l'autre ne fasse pas l'objet de la correction de la part de l'autour des faits de mention. Les faits de mention dans l'exemple (5) relèvent de ce cas. Cet exemple contient deux mentions qui sont *très agréable* en F 359 et *très agréable* en J 360.

Exemple (5) Corpus 2

J 354: ah/ j'aime/ j'aime beaucoup/ j'ado::re le ski/
F 355: vous aimez beaucoup le ski ↑
J 356: oui oui/ et la /la neige est très douce
F 357: vous aviez déjà fait au Japon ↑

J 358: ici
F 359: très agréable hein ↑
J 360: très agréa:ble/

L'intervention de F 359 a la fonction réactive de demande de précision par rapport à l'intervention de J 356 dont la fonction est l'affirmation. Le locuteur F fait écho à une des parties de l'énoncé de J 356, partie qui est susceptible de satisfaire à la condition d'autonomie pragmatique. Il s'agit du segment *très douce*. Si le locuteur remplace le mot *douce* par le mot *agréable*, c'est que ce dernier ne s'emploie pas pour signifier la bonne qualité de la neige qui est en question. Cette correction ne change pas, pour autant, la grande partie des informations que véhiculerait la source des mentions. Au contraire, elle permet à la locutrice J de connaître la forme linguistique plus appropriée pour représenter ce qu'elle voudrait ou devrait dire dans ce contexte. Ainsi l'intervention de F 359 peut-elle s'interpréter comme *Vous m 'avez affirmé que la neige au Japon est qualifiée de très agréable, mais auriez-vous dû dire: «très agréable» au lieu de «très douce»* ? De même, l'intervention de J 360 peut se traduire comme *Je vous avais affirmé que la neige au Japon est qualifiée de très agréable, mais j'aurais dû dire: «très agréable» au lieu de «très douce»*.

Comme l'on l'a déjà vu au sujet de certaines mentions directes de discours, la distinction entre les mentions de mot/phrase et les mentions indirectes de discours perd sa netteté lorsqu'ils ont la fonction de correction ou bien la fonction d'acceptation de correction. Autrement dit, dans ces faits de mention aussi, les deux fonctions se superposent. Pour les mentions du locuteur qui fait la correction, ce sont la fonction illocutoire de demande de confirmation et la fonction de correction, et pour les mentions du locuteur qui accepte cette correction, ce sont la fonction illocutoire de réponse et la fonction d'acceptation de correction.

De plus, comme le montre l'exemple (5), la distinction entre les mentions directes de discours et les mentions indirectes de discours devient ambiguë lorsque certaines parties de la forme linguistique se retrouvent dans l'intervention qui est la source de cet écho.

D'une manière générale, on peut dire que l'intervention qui contient l'objet de la mention ainsi que celle qui le rapporte se produisent sous l'effet de la contrainte contexture établie par les deux locuteurs qui visent à la complétude interactionnelle (au sens de Roulet). Or le mécanisme des mentions à fonction de correction qui subit, elle aussi, cette contrainte contextuelle peut être décrit, à l'instar de Jakobson (1963), comme suit.

D'abord, en suivant la convention de décodage propre à la langue utilisée, le destinataire restitue le contenu prépositionnel de l'énoncé du destinateur dont la forme linguistique n'est pas toujours linguistiquement complète. Il vérifie, ensuite, l'appropriété de ce contenu propositionnel par rapport à la contrainte contextuelle, en recourant à l'ensemble de ses compétences linguistiques, voire communicatives. S'il pense que cet énoncé véhicule les informations contextuellement appropriées, il passe à l'étape de la remise en cause de la forme linguistique et, si besoin est, la corrige en faisant écho à celui-là. Ou bien, si la parole de l'autre n'est pas propositionnellement pertinente, il fait la correction du contenu propositionnel en même temps que la forme linguistique, en se référant à la contrainte contextuelle qui est mise en vigueur dans l'échange en cours. C'est ainsi que l'ancien destinataire devient le nouveau destinateur qui est, par ailleurs, l'autour des mentions à fonction de correction. A cet égard, il faut faire remarquer que l'on peut corriger la faute de la forme linguistique sans changer le contenu propositionnel, alors que ce n'est pas le cas pour la correction du contenu propositionnel. Autrement dit, cette dernière touche toujours à la forme linguistique. Cela veut dire que la correction du contenu propositionnel constitue une version forte de la correction par opposition à la correction seulement de la forme linguistique qui peut être comme une version faible. Du point de vue de la «face» (Goffman 1974) des interactants qui est mise en jeu au cours de l'interaction, la correction faible est préférable à la correction forte. En d'autres termes, la première est moins dommageable que la dernière à la face de l'autre. Pour cette raison, on trouve dans l'objet mentionné certaines traces linguistiques de l'énoncé initial, meme lorsque le contenu propositionnel n'est pas approprié au contexte, comme le cas de *très* dans l'exemple (5). C'est ainsi que la distinction entre les mentions directes de discours et les mentions indirectes de discours perd sa netteté.

Conclusion

En guise de conclusion, nous répondons aux deux questions que nous nous sommes posées au début du présent travail.

Les difficultés qu'éprouve le locuteur non natif résident notamment dans la formulation de l'énoncé. En effet, il ne tient pas toujours compte de la condition d'autonomie pragmatique, lorsqu'il formule un énoncé en faisant écho à celui du locuteur natif. C'est le cas des mentions directes de discours. Même si l'énoncé du locuteur non natif satisfait à cette condition, son contenu prépositionnel n'est pas toujours approprié au contexte.On constate ce cas de figure dans les mentions indirectes de discours. Face à

ces problèmes, le locuteur natif lui montre implicitement soit la forme appropriée, soit à la fois la forme et le contenu prépositionnel appropriés, en superposant la fonction de correction à la fonction illocutoire de demande de précision. Cette fonction de correction est prise en considération par le locuteur non natif, lorsqu'il fait de nouveau écho à cet énoncé. On voit ici la superposition de la fonction d'acceptation de correction et la fonction illocutoire de précision.

D'une manière générale, on peut dire que, pour corriger les fautes que fait l'autre, le locuteur peut mettre en oeuvre une des deux procédures suivantes: la correction intégrée ou la correction exposée, que Jefferson (1983) appellent respectivement «embedded correction» et «exposed correction» (*Ibid.*: 66). La propriété de la correction exposée tient au fait qu'elle est marquée par un prédicat avec un verbe de parole, dont la fonction illocutoire est une demande de précision ou une suggestion, comme *Voulez-vous dire par là... ?* ou *Auriez-vous dû dire... ?* Cette correction permettrait aux interactants de résoudre efficacement le problème de l'intercompréhension qui pourrait aboutir à un malentendu. Malgré cet avantage, cette procédure n'est pas plus souvent utilisée que la correction intégrée, comme le montrent les exemples relevés de nos corpus. Si le locuteur qui fait la correction préfère la correction intégrée à la correction exposée, c'est parce que la correction intégrée lui permet de sauver la face de l'autre qui est mise en jeu à cause des fautes, et de rétablir ainsi l'état plus ou moins équilibré entre eux.

Quant aux mentions à fonction d'acceptation de correction relevées dans nos corpus, elles ne s'accompagnent pas de verbe de parole à fonction illocutoire de précision ou d'acceptation de suggestion comme *Je voudrais dire par là ...* ou *J'aurais dû dire...* Cela tient au fait que ce locuteur lui aussi essaie de défendre sa propre face qui est mise en jeu dans l'interaction.

On se souviendra que la situation d'interaction où l'un des locuteurs est natif de la langue utilisée et l'autre est non natif, est marquée par l'inégalité à propos du partage d'un même code. Comme Colletta (1992) l'indique, cette inégalité constitue une spécificité principale de cette sorte de situation d'interaction. Pour lui, l'«exocommunication» qui désigne cette situation, peut être définie comme les «échanges dans lesquels la dissymétrie entre les participants concerne l'ensemble de leur compétence communicative et se manifeste tant aussi bien dans la production-interprétation des énoncés et actes de langage que dans la gestion du discours et de l'interaction» (*Ibid.*:

33)[6]. A cet égard, il faut ajouter que cette dissymétrie n'est pas de nature à apparaître d'une manière évidente, ni de nature à être déterminée a priori par rapport aux compétences linguistiques et communicatives du locuteur non natif. Au contraire, elle est toujours remise en cause au cours de l'interaction par les interactants, et donc susceptible à la fois d'être minimisée à travers la négociation qu'ils font pour ménager ou défendre la face et d'être cachée sous la surface de l'"énoncé" au sens littéral du terme. C'est ce que témoigne le fait que la fonction de correction/d'acceptation de correction des mentions peut se superposer à leur fonction illocutoire.

Annexe

Pour établir nos conventions de transcription, nous avons pris pour modèle celles de Vion (1992: 265).

/	rupture dans énoncé ou micropause
(Xs)	pause de X secondes
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
oui:, bon::	allongement de la syllabe ou du phonème qui précède, le nombre de: est proportionnel à l'allongement
(bon)jour	partie non prononcée ou absence de l'accord
«moitié»	lecture de mots écrits (entre guillemets)
F 003: c'est bon J 004: oui	chevauchement de paroles (soulignement)

Bibliographie

ALBER, J.-L., B. PY (1986): "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle", *Etudes de linguistique appliquée, 61*, 78-90.

BAKHTINE, M. (1977): *Le marxisme et la philosophie du langage, Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit.

BAKHTINE, M. (1978): *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.

BANFIELD, A. (1982): *Unspeakable Sentences, Narration and Representation in the Language of Fiction*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

6 Une des origines de cette notion d'exocommunication est la définition établie par Alber et Py (1986).

CHOMSKY, N. (1973): "Conditions or transformations", in: *A festchrift for Morris Halle*, Anderson S. & Kipansky P, New York, Holt, Reinhart, & Winston, 232-286.

COLLETTA, J.-M. (1992): "De l'«exolingue» à l'«exocommunication»", in: *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble, LIDIEM, 32-38.

FRANÇOIS, F. et al. (1992): *La communication inégale, Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

GOFFMAN, E. (1974): *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.

JAKOBSON, R. (1963): *Essai de linguistique générale, Les fondations du langage*, Paris, Minuit.

JEFFERSON, G. (1983): "On exposed and embedded correction in conversation", *Studium linguistik 14*, 58-68.

PERRIN, L. (1994): "Mots et énoncés mentionnés dans le discours", *Cahiers de linguistique française, 15*, 217-248.

ROULET, E. (1986): "Complétude interactive et mouvements discursifs", *Cahiers de linguistique appliquée, 7*, 189-206.

ROULET, E. (1991): "Vers une approche modulaire de l'analyse du discours", *Cahiers de linguistique française, 12*, 53-81.

ROULET, E. et al. (1985): *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang, 3ème éd., 1991.

RUBATTEL, C. (1988): "Structure syntaxique et forme logique des unités discursives monologiques", *Cahiers de linguistique française, 9*, 53-84.

SEARLE, J.-R. (1972): "Emploi et mention", in: *Les actes de langage, Essai de philosophie du langage*, Paris, Minuit, 117- 120.

SPERBER, D., et D., WILSON (1989): *La pertinence, Communication et cognition*, Paris, Minuit.

TORCK, D. (1994): "Diaphonie et interprétation dans le débat politique", *Littérature, 93*, 15-30.

VION, R. (1992): *La communication verbale, Analyse des interactions*, Paris, Hachette.

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 24, 93-98

Remarques sur les temps verbaux dans le domaine linguistique indo-européen[1]

Claude Sandoz
Universités de Neuchâtel et Lausanne

En indo-européen ancien, les thèmes de la conjugaison véhiculent des valeurs essentiellement aspectuelles, tandis que la catégorie du temps ressortit aux morphèmes désinentiels et à l'augment. De fait, seule l'opposition présent/passé se traduit dans la morphologie des paradigmes (prés. vs impf., pf. vs plus-que-pf.). Le futur ne remonte probablement pas à la langue commune.

La grammaire traditionnelle fait souvent de la catégorie du temps une des caractéristiques principales du verbe. Ainsi s'expliquent des particularités terminologiques, par exemple l'extension de l'emploi du mot "temps" pour la description de phénomènes non exclusivement temporels (cf. l'expression *concordance des temps*) ou la dénomination allemande *Zeitwort*. De fait, l'opposition passé — présent — futur s'inscrit dans la morphologie verbale de nombreuses langues et concerne, le cas échéant, non seulement les formes personnelles, mais également les formes nominales du verbe (infinitifs, participes). En indo-européen ancien, cependant, les distinctions fondamentales du système verbal intéressent moins le temps que l'aspect. La situation chronologique du procès s'y exprime en partie par des moyens adverbiaux (comparer le fonctionnement de *hier — aujourd'hui — demain* en français, par exemple). Les formes qu'on appelle "présent", "aoriste" et "parfait" en indo-iranien et en grec traduisent donc des oppositions avant tout aspectuelles. Selon l'enseignement traditionnel, le présent relate un procès envisagé dans son déroulement, l'aoriste exprime le procès pur et simple, et le parfait se rapporte au résultat de l'action. Les systèmes des langues historiques révèlent, en fait, une situation plus complexe. En particulier, le présent ne s'oppose pas seulement à l'aoriste et au parfait, mais encore à l'imparfait — et la dimension temporelle reprend alors ses droits. De son coté, l'aoriste de proposition subordonnée peut marquer l'antériorité[2]. Mais quoi qu'il en soit de leur statut dans la langue et dans le discours, le présent (-imparfait),

[1] Ce texte est issu d'un exposé présenté à l'Université de Lausanne, le 5 juin 1996.
[2] Voir, pour le védique, K. Hoffmann, *Der Injunktiv im Veda*, Heidelberg 1967, p. 157.

l'aoriste et le parfait s'opposent morphologiquement par la formation du *thème* verbal. Soit, par exemple, la racine sanskrite *bhū*-"être, devenir". Le présent revêt la forme *bhávati* "il devient", tandis que l'aoriste et le parfait se construisent sur *bhū*-, resp. *á-bhū-t* et *babhūva*. Ces faits montrent une alternance dans le radical (*bhav- vs bhū*-), ainsi que, dans le parfait, une syllabe additionnelle, qu'on appelle "redoublement".

L'association de ces formes alternantes constitue un paradigme complet. Mais la question se pose de savoir si le sens lexical de toute racine verbale s'accommode des trois valeurs aspectuelles du système indo-européen. A en juger par les correspondances de langue à langue, certains verbes archaïques n'existaient qu'au présent, d'autres qu'à l'aoriste, d'autres encore qu'au parfait. Leur paradigme était, comme on dit, "défectif", c'est-à-dire incomplet. Les racines signifiant "être", "aller", "manger", "porter", par exemple, ne procuraient qu'un thème de présent(-imparfait). Il s'agit respectivement de **H₁es-*, **H₁ei-*, **H₁ed-*, **bher-*. Cela signifie que seul le présent (-imparfait) manifeste des formes identiques d'une langue à l'autre, comme lat. *est* "il est" vis-à-vis du germanique *ist*, du grec *ésti*, du sanskrit *ásti*, etc. En revanche, des racines signifiant "voir", "entendre", "dire", "venir" ne s'employaient à l'origine qu'à l'aoriste. C'est le cas, respectivement, de **weid-*, **kleu-*, **wekʷ-* et **gʷeH₂-*. Or, de même qu'en phonologie les "cases vides" tendent à se remplir, de même au plan du système grammatical les lacunes du paradigme verbal tendent à se combler. C'est ainsi que, dans un champ lexical, des verbes de sens voisin se rapprochent et deviennent complémentaires. Une conjugaison se crée, lorsque les termes étymologiquement distincts se grammaticalisent et passent du statut de variantes lexicales à celui de variantes morphologiques (allomorphes). Le phénomène est connu sous le nom de "supplétisme"[3]. En fournissent une illustration les formes du verbe "être" en latin. En effet, la racine préhistorique **bhū*-, compatible avec les valeurs d'aoriste et de parfait, s'articule au présent **es*- et, avec passage du **bh* aspiré à *f*, donne le système *es-/fu*-. C'est l'opposition *est* "il est" / *fuit* "il a été, il fut". Il ne faut pas confondre ce jeu de formes avec n'importe quelle situation de concurrence lexicale. En fait, le supplétisme répond à trois critères précis:

a) toutes les formes d'un paradigme supplétif relèvent d'une seule et même synchronie;

[3] Sur la défectivité et le supplétisme, une étude approfondie revient à K. Strunk, "Überlegungen zur Defektivität und Suppletion im Griechischen und Indogermanischen", *Glotta 55*, 1977, 2-34.

b) aucun des termes n'empiète sur le domaine d'un autre, ce qui signifie qu'ils sont en distribution complémentaire dans le paradigme;
c) les significations lexicales de toutes les formes se recouvrent[4].

Ces conditions se vérifient dans le cas du système *es/fu-*. En effet, les deux unités appartiennent à un même état de langue. D'autre part, les radicaux ne se chevauchent pas dans le verbe: *es-* (et sa variante conditionnée *er-*) règne dans la série temporelle de l'infectum, à savoir présent, imparfait, futur (*est, erat, erit*). De son côté, le radical *fu-* s'installe dans le perfectum: parfait, plus-que-parfait, futur antérieur (*fuit, fuerat, fuerit*). Enfin, les contenus lexicaux coïncident. Ce dernier point doit se vérifier dans des constellations de contextes[5]. La synonymie des composants du paradigme est garantie par leur emploi conjoint dans un texte et à propos du même référent. Dans le cas de *es- / fu-*, un exemple de Plaute illustre clairement l'équivalence. L'entremetteur de la comédie du *Persan*, Dordalus, est berné par un esclave et se plaint de son sort: je suis, dit-il, le plus malheureux des hommes "qui sont, qui seront, qui furent, ou qui doivent être un jour" (... *qui sunt, qui erunt, quique fuerunt, quique futuri sunt posthac*). Le verbe supplétif latin *sum/fuī* est déjà constitué dès les premiers textes et remonte donc à l'époque préhistorique. La combinaison des racines *es- et **bhū-* se rencontre dans plusieurs langues, mais la distribution des termes dans le système ne concorde que partiellement ou pas du tout. Dans le groupe italique, par exemple, l'osco-ombrien diffère du latin, avec l'emploi de *fu-* à l'infectum (osque *fufans* "erant", *fusíd* "esset", *fust* "erit", etc.; ombr. *futu* "esto", *fust* "erit", etc.). En germanique, d'autre part, le verbe **es-* se reflète notamment dans all. *ist*, tandis que le verbe **bhū-* subsiste indirectement dans *bin* et *bist*. En revanche, les formes du prétérit et du participe passé reposent sur une troisième racine: **wes-* "séjourner, habiter". On a ainsi all. *ge-wesen* et, avec rhotacisme, *war* (= angl. *was*). Les disparités d'une langue à l'autre indiquent que la structure supplétive se met en place dans la période de formation des parlers historiques, à date postindo-européenne: D'une manière générale, la constitution de verbes supplétifs s'observe à différents stades de l'histoire du groupe indo-européen. La conjugaison irrégulière de lat. *sum/fuī* se complexifie encore en roman. Le paradigme français de *être* comporte ainsi une troisième série de formes, bâties sur la racine de *stare*. Il s'agit de l'imparfait (*j'étais*), du participe présent *(étant)* et du participe passé *(été)*. Sur trois radicaux repose également le paradigme du verbe *aller*. Les

[4] La formulation de ces principes appartient à K. Strunk, *loc. cit.*, pp. 16-17.
[5] Voir *ibid.*, p. 17.

formes se répartissent sans empiètement de l'une sur les autres. Au présent *je vais* répondent l'imparfait *j'allais* et le futur *j'irai*. Après retranchement des éléments grammaticaux du sens, les termes s'équivalent sémantiquement. Seule une valeur particulière se limite à une partie du paradigme: il s'agit du sens "être sur le point de", lié à la fonction d'auxiliaire. Avec ce statut, en effet, le verbe ne se rencontre qu'au présent et à l'imparfait: *je vais écrire* peut signifier "je suis sur le point d'écrire", *j'allais écrire* "j'étais sur le point d'écrire". En revanche, *j'irai écrire* n'admet pas l'interprétation "je serai sur le point d'écrire". Il faut remarquer que la possibilité ou l'impossibilité de l'emploi comme auxiliaire ne dépendent pas de la nature du radical, mais de la catégorie temporelle. Ainsi, la forme *all-* fonctionne tantôt comme auxiliaire (présent et imparfait), tantôt comme verbe de mouvement (passé simple, passé composé, etc.). Il n'y a donc pas à reconnaître des sens distincts dans les variantes du système *je vais, j'allais, j'irai*.

Tandis que les termes supplétifs des paradigmes anciens traduisent souvent des oppositions aspectuelles, les systèmes plus récents impliquent davantage la catégorie du temps. Dans la flexion du verbe *aller*, par exemple, le radical issu de lat. *ire* caractérise le futur. En indo-européen, par contre, les oppositions temporelles ne reposent pas sur le choix des racines supplétives, mais sur la sélection des désinences. Une série de morphèmes à caractéristique *-i* renvoie au présent *hic et nunc*. Ce sont les désinences dites "primaires": *-mi, -si, -ti*. L'élément *-i* est une particule déictique, également présente dans le système pronominal (type gr. *houtosí*, litt. "celui-ci ici", en regard de *hoûtos*). Les mêmes morphèmes sans *-i* réfèrent au non-présent. Ce sont les désinences dites "secondaires": *-m, -s, -t*. Ainsi, à skr. *bhárati* "il porte", qui relève du présent de l'indicatif, s'oppose *bhárat*, qui est ce qu'on appelle une forme d'injonctif, pouvant être considérée comme atemporelle. Sa valeur correspond notamment au présent général du français, celui des assertions toujours valables. A l'injonctif s'expriment, par exemple, les actions des dieux ou les actes rituels, définis une fois pour toutes et invariablement répétés. Cette forme, caractérisée par un sème "non-présent", peut être polarisée et pour ainsi dire rejetée dans le passé par la préfixation d'un élément appelé "augment": *ábharat* "il portait". Le procédé se retrouve en iranien, en arménien et en grec (ex. *é-phere* < **é-pheret*). Si l'imparfait a régulièrement les désinences secondaires par opposition au présent de l'indicatif, le présent du subjonctif, en revanche, manifeste un flottement. En védique, "qu'il soit" a pour expression *asat* et *asati*. Il est intéressant d'observer que le

correspondant latin de cette forme fonctionne comme futur. Il s'agit de *esed* > *erit* "il sera". Il y a donc intersection du mode et du temps. Le phénomène prend place dans un procès général de simplification du système modal en latin: l'ancien optatif disparaît et ses formes procurent les types morphologiques du subjonctif. A son tour, le subjonctif est décalé et rejoint l'indicatif, le plus souvent avec valeur de futur, parfois aussi de présent. C'est comme présent que les grammaires enregistrent *eō* "je vais", issu d'un ancien subjonctif. En effet, son ancêtre **eyō* s'avère exactement superposable à véd. *áyā* "que j'aille"[6]. En latin prélittéraire, **eyō* a dû fonctionner comme futur, mais la formation analogique d'un nouveau futur, à savoir *ībō*, a entraîné une redistribution des fonctions, de sorte que l'ancienne forme s'est restreinte au futur immédiat. Quoique ignoré par les grammaires, cet état de choses se vérifie encore chez Plaute. Il est significatif, en effet, que la première personne *eō* s'y emploie en proposition dépendante, à la suite de *prius quam*, dans un passage du *Miles gloriosus* (1339): *Etiam nunc saluto te, Lar familiaris, prius quam eo* "Encore une fois je te salue, Lar de notre famille, avant que je me mette en route". Les verbes *saluto* et *eo* ne dénotent pas des actions rigoureusement simultanées: le salut et le départ ont lieu successivement. D'un point de vue strict, *eo* se rapporte donc au futur, mais il s'agit d'un futur proche. Des considérations contextuelles très voisines se retrouvent dans la pièce du *Trinummus* (198). Le composé *abeo* y figure encore dans la dépendance de *prius quam* et s'y articule à un verbe principal au futur: *Numquid, prius quam abeo, me rogaturu's ?* "As-tu quelque chose à me demander avant que je m'en aille ?". Ces emplois illustrent une phase intermédiaire de l'évolution.

Comme on le sait, nombre de langues n'ont pas d'expression propre du futur dans le verbe. Et tel est aussi, peut-être, le cas de l'indo-européen. Seul l'impératif montre une opposition ancienne, qui pourrait être de nature temporelle présent/ futur. Alors que l'impératif présent se réduit au thème verbal nu ou possède une désinence **-dhi*, l'impératif dit futur se caractérise par un morphème **-tōd*. En latin, la forme en *-tō(d)* est ambivalente: expression de la 2e personne dans la langue courante, elle renvoie à la 3e personne dans la langue juridique. Les XII Tables en procurent de nombreux exemples (cf. 8,3: *manu fustive si os fregit, libero CCC, si servo CL poenam subito* "s'il a brisé un os avec la main ou avec un

[6] Pour l'étymologie de lat. *eo*, voir C. Watkins, *Indogermanische Grammatik*, Bd. III, Heidelberg 1969, pp. 61-62 et 159.

bâton, qu'il paie trois cents (as) d'amende pour un homme libre, cent cinquante pour un esclave").

La forme *subito* s'emploie en apodose et suppose donc une condition réalisée. Mais rien n'indique un futur éloigné. Le sens futur dépend, le cas échéant, d'éléments contextuels. Le cas se présente, lorsque la forme en *-tō* reçoit une détermination adverbiale du type *cras* "demain" (cf. Plaute, *Merc.* 770: *cras petito* "fais ta requête demain") ou lorsqu'elle s'articule à un futur de l'indicatif (cf. Caton, *Agr.* 1,1: *praedium quom parare cogitabis, sic in animo habeto* "quand tu songeras à acquérir un domaine, garde ceci en tête"). En dehors de semblables contextes, l'impératif en **-tōd* ne remplit pas une fonction prospective, mais présente une valeur conditionnelle ou consécutive (cf. fr. *alors* dans la proposition "si *p*, alors *q*"). Ainsi se comprend l'intégration de la forme grecque en *-tō* dans le système du présent (3e pers. sg. *leipétō* "qu'il laisse") ou de l'aoriste (*lipétō* "id."). Cette interprétation s'accorde avec l'étymologie de **-tōd*, ancien ablatif sg. de la particule pronominale **to-* signifiant proprement "de ce fait". En somme, des faits les plus anciens se dégage l'impression que les ressources grammaticales du verbe indo-européen ne rendaient que partiellement les oppositions temporelles. Un rôle d'autant plus important était dévolu à des moyens lexicaux (adverbes de temps).

T R A N E L (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1996, 24, 99-112

Les relations oral-écrit en L1 et en L2: une perspective vygotskienne

Marinette Matthey
Université de Neuchâtel

Cet article[1] s'appuie sur un travail en voie d'achèvement, où, sous la direction de Marie-José Reichler-Béguelin, une équipe rédige un ouvrage intitulé *De la phrase à l'énoncé, modèles linguistiques pour l'enseignement du français*.[2] Dans ce livre, nous nous intéressons notamment aux rapports entre discours oral et discours écrit en L1, en nous basant largement sur des analyses d'erreurs rencontrées dans des copies d'élèves.

J'essayerai ici de poursuivre la réflexion vers la dimension oral-écrit en langue seconde, en m'inscrivant dans une double perspective linguistique et psychologique, basée d'une part sur la notion de *macrosyntaxe* (Blanche-Benveniste et al. 1990; Berrendonner et Reichler-Béguelin 1989; Berrendonner 1990, 1993 et 1993a) et, d'autre part, sur les relations entre *langage oral*, *langage écrit* et *langage intérieur* (Vygotski 1985, cf. également Schneuwly 1989 et 1992).

Oral et écrit: mise en évidence des différences en didactique des langues

Depuis de nombreuses années en didactique de L2, mais plus récemment en didactique de L1, on accorde une attention toute particulière à l'oral et aux différences qui caractérisent les modes de production oral et écrit.

En didactique des langues secondes, cette priorité accordée à l'oral se manifeste dans de nombreuses méthodes qui évitent soigneusement le recours à l'écrit dans les premiers pas de l'apprentissage.

En didactique du FLM (qui n'est, rappelons-le, langue maternelle que pour une partie des élèves seulement), et pour prendre l'exemple de la Suisse romande, on voit apparaitre un intérêt certain pour les descriptions linguistiques de l'oral (cf. les numéraux thématiques de *La Lettre de l'Association DFLM* 1994 et *Résonances* 1995), comme pour la conception d'outils pédagogiques permettant de développer les compétences des élèves dans les discours oraux formels (argumentatifs, explicatifs ou narratifs;

[1] Cet article est la version écrite d'une communication faite dans le cadre du congrès AILA 1996 à Jyväskilä (Finlande).
[2] L'équipe de rédaction est composée de J.-P. Bronckart, S. Canelas, M.-J. Reichler-Béguelin et la soussignée. L'ouvrage est destiné aux formateurs d'enseignants.

cf. le concept de *séquences didactiques* à l'oral, Dolz et al. in: *Résonances* 1995).

Cette prise en compte des différences entre oral et écrit, commune aux didactiques des langues première et secondes, a permis de donner un statut à la langue orale en tant que telle, et surtout de faire prendre conscience qu'elle est autre chose que l'oralisation de l'écrit. Mais cette orientation didactique a aussi pu amener quelques confusions regrettables.

Confusion à propos du terme "grammaire de l'oral"

Tout d'abord, en parlant de *grammaire de l'oral* vs *grammaire* (sous-entendu: de l'écrit), on a pu parfois faire acroire que les différents modes de production recouvraient des produits linguistique de nature différente. La polysémie du terme *grammaire* est certainement responsable en partie de cette radicalisation abusive. En effet, si le terme a bien un sens technique pour les linguistes (*i.e.* liens syntaxiques entre segments de discours), il a un sens commun beaucoup plus normatif (*i.e.* grammaire comme ensemble de règles plus ou moins contraignantes). Parler de *grammaire de l'oral* (au sens 1) peut accréditer l'idée qu'il y aurait deux ensembles de *règles de grammaire* (au sens 2) et, partant, deux langues, une orale et une écrite. Cette radicalisation des différences masque la profonde unicité des structures linguistiques, ce qui n'est guère "économique" du point de vue de la didactique des langues.

Confusion registre et mode de production

L'accent mis sur l'oral et sur les situations de communication a pu aussi engendrer l'idée que *oral* et *style familier* sont synonymes, comme le seraient *écrit* et *style soutenu*. Cette idée conforte le sens commun qui conçoit l'écrit avant tout comme littérature et non comme mode de communication fonctionnel quotidien pour beaucoup de locuteurs-scripteurs. Il y a en fait des écrits et des oraux familiers, comme il y a des écrits et des oraux soutenus (Cf. *la langue de dimanche et la langue de tous les jours*, Blanche-Benveniste et al. 1990: 211).

Confusion mode de production et type de texte

Tant en L1 qu'en L2, la centration sur l'oral conduit à différer l'étude de certaines zones du système linguistique du français, par exemple le passé simple, réputé "spécifiques de l'écrit" (Besson *et al.* 1979: 410). Le passé simple ne fait pas partie du programme scolaire des premières années. Or, ses formes sont très présentes dans les *histoires racontées* par les enfants, comme le montre l'exemple ci-dessous:

Exemple 1

	ENFANT DE 5 ANS	ADULTE
1.	pi après i disait i fait tellement froid il neige... tellement fort mon ami/mh euh... mon... euh	
		mon ami le ch'val
2.	mon ami le ch'val a surement faim/ ... alors... i ***toqua***/ pi ensuite... i n'avait personne i r'il ***ouvra*** la porte/ i s'***disa***... il est pas là le bam/... le ch'val	
		le ch'val d'accord↘
3.	et pi ensuite il ***posa*** sur la f'nêtre ... ensuite (tourne la page) là i mangeait/ un bon radis↘	

La mise en place de la distinction entre *récit* et *discours* (Benveniste 1959) dans le répertoire langagier des enfants se fait par le biais des histoires que ces derniers entendent, en milieu familial et/ou en milieu scolaire. L'utilisation du passé simple est donc davantage liée à l'existence des genres de discours qu'aux modes de production oral ou écrit. Le fait que les formes du passé simples soient produites spontanément, avant même que l'enfant ne sache lire, le montre bien. Le laps de temps qui s'écoule entre le moment où ces formes sont disponibles dans le répertoire de l'enfant et celui où elles reçoivent une structuration formelle et systématique est bien long. Ce décalage didactique n'est peut être pas très heureux pour le développement des compétences langagières formelles en L1. En L2, les incidences de la non-thématisation du passé simple ne sont pas les mêmes : généralement en effet, ces formes ne sont pas disponibles spontanément dans le répertoire des apprenants. Cependant, la centralité du passé simple dans des écrits aussi quotidiens que les compte-rendus sportifs ou les faits divers justifierait sa thématisation.

Oral-écrit: deux modes de production pour une seule description grammaticale

La prise en compte du discours oral "réel", tel qu'il apparait dans des enregistrements transcrits d'interactions spontanées, mise en parallèle avec la prise en compte des écrits quotidiens produits par des scripteurs débutants ou experts conduit à relativiser quelque peu la distance entre langue orale et langue écrite.

L'appareillage théorique construit à Fribourg et à Neuchâtel (Berrendonner et Reichler-Béguelin, *op. cit.*) autour des notions de *micro* et de *macrosyntaxe* montre qu'il existe des similitudes structurelles entre langue orale et langue écrite. Rappelons brièvement l'hypothèse développée par ces chercheurs quant à l'existence de ces deux types de syntaxe fondamentalement différents.

La microsyntaxe ou *syntaxe de rection* se caractérise par des liens de détermination et de séquentialité entre les segments du discours. Autrement dit, ces liens déterminent les accords et l'ordre des mots au sein de la *clause*, définie par sa valeur d'acte de langage, acte modifiant l'état de la *mémoire discursive*, c'est-à-dire la représentation de "toutes et rien que les connaissances valides pour les interlocuteurs et publiques entre eux" (Berrendonner, 1993, p. 48). Une clause peut ne contenir qu'un seul élément (par exemple *la porte !*) mais elle peut aussi être formée d'un énoncé complexe (par exemple *la chatte de la voisine vient de faire ses petits*). Elle peut aussi être non verbale (hochements de tête, gestes, mimiques...).

La macrosyntaxe se caractérise quant à elle par des liens entre les segments linguistiques d'une autre nature, fondés sur les possibilités inférentielles de la *mémoire discursive*. Ces liens sont présupositionnels, c'est-à-dire qu'ils reposent sur des informations présentes ou susceptibles d'être construites en mémoire et non sur les liens de détermination et de séquentialité de la chaîne linguistique. Les clauses s'enchaînent au sein d'une *période*, définie comme un *programme énonciatif complet* (Berrendonner 1993a) et déterminé par une courbe intonative marquée par des intonèmes progrédients entre les clauses et par un intonème conclusif en fin de période.

La frontière entre les deux types de syntaxe recouvre une zone dans laquelle on observe des tensions entre micro et macrosyntaxe. Dans les exemples ci-dessous, oraux et écrits, on voit que des liens macrosyntaxiques apparaissent là où on attendrait plutôt une syntaxe rectionnelle[3]:

Exemples 2

a) *Une écrasante majorité ne veulent pas* la libéralisation des horaires. (Presse)

c) Vers 23h *la plupart se levèrent et prirent congé* sous un ciel étoilé et une lune magnifique. (Presse).

[3] Le phénomène inverse, à savoir l'expansion de la microsyntaxe dans la macrosyntaxe s'observe également, cf. Reichler-Béguelin 1995a.

Dans l'exemple a), l'accord pluriel du verbe renvoie au référent mondain de *majorité* et non au référent littéral. Dans l'exemple b), il en va de même pour *la plupart*, syntagme nominal sujet qui devrait déterminer un accord singulier, ce qui n'est pas le cas.

L'existence d'une macrosyntaxe se matérialise également dans le maniement des anaphoriques:

Exemples 3

a) malgré la contestation dans *l'armée* les putchistes n'ont pas obtenus *leur* appui (oral, TV)

b) sans vouloir enterrer *l'extrême droite* parce que on sait jamais avec *eux* (oral, radio)

c) C'est le moment où jamais de regarder *Israël* dans les yeux et d'exiger qu'*ils* cèdent (presse)

Dans ces trois exemples, on remarque un glissement entre la dénomination d'une catégorie ou d'une entité (*l'armée*, *l'extrême-droite*, *Israël*) et celle des membres de la catégorie ou de l'entité mentionnée : *l'armée* > (les militaires) > *leur appui*; *L'extrême-droite* > (les individus faisant partie de l'extrême-droite) > *eux*; *Israël* > (les Israéliens) > *ils cèdent*.

Le "calcul" pour interpréter un anaphorique peut être important parfois, comme le montre l'exemple 4:

Exemple 4

Il [le roman de Gargantua] raconte les aventures de l'enfance à l'âge adulte, *leur* psychologie, *leur* destins. (Copie d'élève)

Dans cet exemple, *leur* renvoie à un segment du type *les personnages*, totalement absent du texte, mais inférable sur la base de présupposés qui nous font savoir qu'un roman comporte des personnages.

Les phénomènes de macrosyntaxe sont donc repérables tant dans la langue écrite que dans la langue orale et, vu sous cet angle, les différences entre écrit et oral s'estompent donc au bénéfice d'une vision théorique qui, sans mettre en cause l'existence de différents types d'activités langagières, soulignent la profonde unicité cognitive des processus linguistiques. Cette conception se retrouve Vygotski, comme l'illustre cette citation portant sur l'acquisition de L1 et de L2:

> Mais ces différences [entre l'acquisition de L1 et de L2], si profondes soient-elles, ne doivent pas nous masquer que ces deux processus d'assimilation de la langue maternelle et de la langue étrangère ont entre eux tant de points communs qu'ils appartiennent au fond à une classe unique de processus de développement verbal, à laquelle se rattache le processus extrêmement original de développement du langage écrit, qui ne répète aucun des précédents mais représente une nouvelle variante au sein de ce processus unique. (VYGOTSKI 1985, p. 225).

Voyons maintenant un peu plus en détail dans quelle mesure les observables linguistiques décrits ci-dessus s'inscrivent dans la conception vygotskienne des liens entre langue orale et langue écrite.

Langue orale, langage intérieur et langage écrit chez Vygotski

Selon Vygotski, on le sait, les racines du langage et de la pensée sont indépendantes et c'est de la fusion entre les activités communicatives et cognitives que nait la pensée verbale ou *langage intérieur*, qui déterminera un changement radical dans le développement cognitif de l'individu. Le langage intérieur se caractérise par une forte dose d'implicite, que Vygotski illustre en citant un passage du journal de Dostoïevski, où ce dernier décrit dans les moindres détails une conversation animée entre ivrognes dont le langage "se compose en tout et pour tout d'un substantif ne figurant pas dans le lexique" (Vygotski, 1985:362). Cette tendance vers ce que Vygotski nomme l'*abrègement* du discours, que nous pouvons interpréter comme un *mouvement spontané du discours vers l'implicite* se marque dans les observables linguistiques décrits plus haut en termes de macrosyntaxe. Ce mouvement se retrouve dans les trois types d'activités langagières que Vygotski oppose: le langage oral, le langage intérieur et le langage écrit. En fait, ces différents types d'activités langagières peuvent se ranger sur un continuum allant du plus implicite au plus explicite. Le langage intérieur, occupant le pôle "plus implicite", est un langage *pour soi*, qui n'a pas besoin d'être explicité dans la mesure où sa fonction est uniquement "à usage interne":

> Nous sommes toujours au courant de notre situation intérieure. Le thème de notre dialogue intérieur nous est toujours connu. Nous savons à quoi nous pensons. Le sujet de notre jugement intérieur est toujours présent à notre esprit. Il est toujours sous-entendu. (Vygotski, 1985:366)

Le langage écrit se situe du côté du pôle "plus explicite". En effet, dans ses manifestations formelles, il doit se distancer au maximum du langage intérieur puisque les conditions de production (éloignement physique du destinataire) rendent plus aléatoire le recours aux connaissances partagées. Le langage écrit présente donc un niveau très élevé d'explicitation, caractérisé, entre autres, par un plus grand recours à la syntaxe rectionnelle au détriment de la syntaxe de présupposition. Entre ces deux pôles se trouve le langage oral, particulièrement les conversations informelles, qui permettent un accès plus ou moins implicite aux connaissances partagées. C'est donc le langage intérieur qui est le plus elliptique, qui tend vers l'implicite maximum. Ce langage n'en est pas moins le soutien de la pensée,

mais il n'est pas à même, pour des raisons sociocognitives, de garantir la communication avec autrui. On peut en conclure que le langage écrit offre ainsi une double difficulté. D'une part, dans une situation de production écrite, le scripteur se trouve en situation de monologue avec soi-même, ce qui le pousse à s'appuyer fortement sur l'implicite du langage intérieur. D'autre part, c'est justement dans la situation de production écrite que la distance par rapport au langage intérieur doit être la plus grande, où l'explicitation linguistique doit être maximale !

Cette tension entre des nécessités d'ordre cognitif et social s'illustre bien dans l'exemple suivant, tiré d'une copie d'élève annotée par son professeur. Il montre à quel point la langue peut être "abrégée" pour exprimer un contenu, comment les relations syntaxiques entre les éléments peuvent rester (volontairement ?) floues dans la mesure où elles sont signalées par des symboles (→). Cet exemple montre aussi à quel point cette façon de faire n'est pas socialement conforme:

> **Exemple 5**
> Les thèmes principaux du roman sont les sentiments, la passion, la souffrance par l'amour mais aussi les guerres, les combats, les duels → la renommée. **(syntaxe !)**
> Pour moi, Cligès est loin de là un anti-Tristan. Certes, la fin des deux romans n'est pas similaire.
> (1 fois ils meurent → T + I) (et 1 fois non → C. + F.).
> Mais une partie des deux couples vit cependant et c'est ici la plus importante ➡ l'amour. Donc leur destin est semblable pour eux, car il subsite encore l'amour. Voici mon point de vue.
> (Copie d'élève, lycée 1ère année. Le commentaire du correcteur est entre parenthèses et en caractères gras[4])

On peut considérer le passage qui déclenche la remarque du correcteur comme une période formée de trois clauses.La première (*les thèmes principaux du roman sont...*) est séparée de la seconde par un connecteur (*mais aussi*) qui introduit une nouvelle clause formée de syntagmes nominaux (*les guerres, les combats, les duels*). Une flèche indique l'existence d'un lien entre la deuxième clause et la troisième. Du point de vue sémantique, la deuxième clause présente un thème sur lequel porte le propos énoncé dans la dernière clause (*la renommée.*). On peut donc reconstruire une phrase en "grammaticalisant" les liens entre les deux dernières clauses. Par exemple : *Les thèmes principaux du roman sont les sentiments, la passion, la souffrance par l'amour, mais aussi les guerres, les combats et les duels qui assurent la renommée.*

---

4 Cet extrait provient d'une analyse de texte comparant les romans médiévaux *Tristan et Yseult* et *Cligès*

La remarque du professeur, qui a pourtant certainement compris la restitution du contenu de son cours, montre clairement que l'intention communicative de l'élève n'est pas acceptée totalement sous cette forme linguistique intérieure, insuffisament extériorisée, propre au brouillon (cf. Alcorta 1994) mais non au texte définitif.

L'implicite qui caractérise le langage intérieur et dans une moindre mesure le langage oral, caractéristique que nous avons reliée à la macrosyntaxe, se retrouve bien sûr massivement dans les premiers écrits en L1.

Ecrire en L1

L'acquisition de l'écrit en langue première s'appuie largement sur le langage oral-dialogique, dans lequel les enchainements macrosyntaxiques passent généralement inaperçus aux oreilles des usagers. En voici un exemple:

Exemple 6
Il était une fois un petit soldat qui avait fini la guerre. Alors il partit dans une forêt mystérieuse Là il trouva un petit nez, une petite oreille et une petite main. et après ils sont partis vers une ville. *Et cette ville tous les gens sont complètement fous* (...) (élève de 3e P, 9 ans, nos italiques).

Le lecteur ou le correcteur verra peut-être un lapsus dans la partie en italiques et sera tenté de restituer la préposition *dans* entre la conjonction *Et* et le déterminant *cette* (*Et dans cette ville*). De cette manière, la phrase serait "correcte". Or, l'enfant n'a vraisemblablement pas oublié un mot, mais a transféré une construction syntaxique largement attestée à l'oral, qui consiste à enchainer deux clauses indépendantes rectionnellement l'une de l'autre. Cet enchainement macrosyntaxique est similaire à celui de l'exemple 7:

Exemple 7
L'acuponcture / euh les aiguilles j'aime pas ça (oral)

Cet énoncé, tiré d'une conversation entre adultes montre le même type de rapport syntaxiques entre *l'acuponcture* et *les aiguilles* qu'entre *cette ville* et *tous les gens* de l'exemple 6. Ce rapport n'est pas marqué par les moyens de la syntaxe de rection, mais par ceux de la macro-syntaxe, qui opèrent des liens entre les connaissances partagées des interlocuteurs. Sachant qu'une ville est un ensemble d'habitations, le lecteur n'a aucune peine à comprendre que *tous les gens* désigne les habitants de la ville; de même parler d'*acuponcture* convoque un ensemble de représentations, parmi lesquelles l'existence d'*aiguilles*.

Les caractéristiques dialogiques de l'oral expliquent aussi la formation de certains énoncés à première vue fortement déviants. Ils retrouvent une structure interprétable quand on les réinsère dans un contexte dialogique

approprié. C'est le cas dans l'extrait de copie suivant, où un adolescent réalise un autoportrait:

Exemple 8
Mon santé bien je fume pas. (*ibid.*, p. 86, fin de copie; exemples repris de Reichler-Béguelin, 1995)

La structure phrastique devient acceptable si on la situe dans un contexte dialogal, à condition d'adapter quelque peu la morphologie et d'ajouter la ponctuation:

Exemple 8'
[- Comment va votre santé ? ou: - Et votre santé ?]
- Ma santé ? Bien, je ne fume pas.

Les exemples 6 et 8 montrent que le développement de la compétence scripturale en L1 s'appuie largement sur les connaissances orales et dialogiques du discours, pour peu à peu prendre de la distance par rapport à ce mode de production du langage qui repose parfois fortement sur les règles présupositionnelles propres à la macrosyntaxe. Toutefois, le langage intérieur reste le soutien du langage écrit, ce qui explique la persistance d'une syntaxe "lâche" chez des élèves du lycée qui n'ont pas suffisamment automatisé les règles "serrées" de la microsyntaxe.

Ecrire en L2

Dans quelle mesure le processus d'écriture en L2 se différencie-t-il du processus en L1 ? Les idées théoriques défendues dans la littérature, sans être incompatibles entre elles, sont représentatives d'approches assez différentes de la questions. Premièrement, certains auteurs défendent l'idée que les compétences liées à l'écrit et les compétences en L2 sont totalement indépendantes. La compétence permettant les opérations de planification et de révision de l'écrit en L1 se transférerait en L2. Ainsi, les bons scripteurs en L1 restent des bons scripteurs en L2 (pour une revue de la question ainsi que des bibliographies détaillées: Edelsky 1986, Cumming 1989, de Koninck & Boucher 1993). Dans cette vision des choses, le niveau des compétences en L2 est secondaire par rapport à la maitrise des conditions de production de l'écrit.

D'autres chercheurs, d'orientation plus cognitiviste, soulignent en revanche qu'écrire en L2 entraine une centration sur les traitements de bas niveau, c'est-à-dire sur les problèmes liés au lexique et à la morphosyntaxe, centration qui se fait au dépend du traitement de haut niveau qu'est la planification (par exemple Gaonac'h 1992).

Un consensus semble pourtant se dessiner quant au fait que la compétence scripturale en L2 s'appuie sur la compétence scripturale en L1. Même si les psychologues cognitivistes soulignent les différences entre la production écrite en L1 et en L2, ils attribuent ces différences à la surcharge cognitive entrainée par le recours non entièrement automatisé à la langue utilisée et non à l'absence de transfert de compétences scripturales de L1 en L2.

Cet appui sur les compétences scripturales en L1 peut facilement s'observer au niveau du codage phonographique. On s'aperçoit en effet que les premières compétences qu'acquièrent les enfants dans l'apprentissage de l'écrit — celles qui ont trait justement à l'analyse phonographique — se transfèrent presque sans problème dans une langue qu'ils ne connaissent pas ou quasiment pas, et cela dès les tout débuts de l'apprentissage. Voici par exemple un même texte allemand dicté à trois enfants francophones de respectivement de 7, 9 et 10 ans (1P, 3P, 4P), dont les deux premiers n'ont jamais été exposé formellement à la langue allemande:

Exemple 9

Texte dicté:
Wer reitet so spät durch Nacht und Wind
Es ist der Vater mit seinem Kind

Productions:
vr ra dou nat ounvin ets ist dr fadr mit gin (1P)
ver raitet dourch narte ounde vinde ese ist der fatere mit sanem kind (3P)
wer raytet dourche nart und wid es ist der fater mit sanem kidne (4P)

On constate chez les trois enfants la récurrence de la graphie OU pour noter le son [u], même chez l'élève de 4P qui a bénéficié pendant une année d'une sensibilisation à l'allemand sous la forme de trois fois 20 minutes par semaine. Même si la compétence scritpurale de l'enfant de 1P est encore extrêmement embryonnaire, comme le montrent les graphies syllabiques *vr*, *dr*, ou les confusions sourdes-sonores (*fadr*), ou encore les confusions graphie-phonie ([ɛs] transcrit *ets*, c'est-à-dire le digramme ET avec la consonne S), on voit que la tâche n'est pas insurmontable pour elle. Une fois que l'analyse phonique peut se réaliser, elle peut s'effectuer même sur une chaine dépourvue de signification pour l'enfant.

On remarque aussi que l'input en L2 qu'a reçu l'enfant de 4P se manifeste dans la graphie *w* transcrivant le phonème [v], comme dans l'absence de *e* final dans les mots *nart* et *win*, ce qui n'est pas le cas pour l'élève de 3P (*narte*, *vinde*).

Edelsky (1982) observe le même phénomène de transfert de compétence dans une classe bilingue espagnol-anglais, où les enfants s'appuient sur leur

savoir-faire scriptural en L1 (espagnol) pour orthographier des séquences en anglais:

Exemple 10
ba llana umen (*bionic woman*)
ai joup llu gou agien tu scu ll (*I hope you again to school*)
chi lismi siet (*she lets me see it*)

Ces constatations ne permettent pas bien sûr de conclure que tous les aspects de la compétence scripturale en L1 se transfèrent automatiquement en L2, mais, comme le souligne maintes fois Vygotski, le développement de l'écrit correspond à la maturation d'une fonction psychique qui implique une rupture avec le langage oral. Le fait même de pouvoir analyser et transcrire des sons — et même des sons sans signification ! — modifie la représentation de l'objet "langue(s)" et procure un moyen de manipuler les données linguistiques radicalement différent de ceux à disposition des interlocuteurs dans la langue orale-dialogique. Comme l'écrit Vygotski:

> Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage oral que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé. [...] son développement fût-ce minime exige un haut niveau d'abstraction. C'est le langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore. C'est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral — le son matériel. (Vygotski 1985:259-260)

Il parait donc cohérent de postuler que l'accès à l'écrit *modifie profondément le mode d'accès aux données linguistiques de l'environnement*, que cet environnement soit en L1 ou en L2. Sans aller aussi loin que Cumming lorsqu'elle affirme que la littéracie entraine des changements cognitifs d'ordre qualitatif, alors que le développement des compétences en L2 n'entraine que des changements d'ordre quantitatif[5], la perspective vygotskienne rejoint l'idée que littéracie et compétences en L2 sont des facultés langagières distinctes car les activités de planification et d'autocontrôle propres au mode de production écrit ne dépendent pas d'une langue particulière mais du langage intérieur, qui peut d'ailleurs être bilingue : on peut penser en effet qu'aux propriétés elliptiques qui le définissent viennent s'ajouter les traits du *parler bilingue*, c'est-à-dire toutes

[5] L'acquisition d'une langue étrangère, comme l'acquisition de la langue écrite, concourent toutes les deux au développement des fonctions verbales, comme le montre les travaux qui concluent au rôle favorable joué par un bilinguisme initial dans l'acquisition-apprentissage d'une troisième langue (par exemple Mägiste 1984, Fraternali *et al.* 1989, Valencia & Cenoz 1992)

les manifestations d'alternance codique liées aux situations bilingues ou exolingues (Grosjean 1984; Lüdi et Py 1986).

Conclusion

J'ai essayé dans ces quelques pages d'aborder le problème des relations oral-écrit en L1 et en L2 en soulevant trois points de réflexion.

— Tout d'abord, il m'a paru intéressant de relier des données linguistiques et psychologiques, en montrant que les phénomènes de macrosyntaxe, observés à la fois dans le langage oral et dans le langage écrit, permettaient de rendre visibles certains aspects du langage intérieur.

— Ensuite, nous avons vu à quel point l'appropriation du code phonographique dans une langue donnée permettait la manipulation de données linguistiques, tant dans cette langue que dans d'autres idiomes, que ces données aient un sens ou non pour le scripteur.

— Enfin, un survol de la littérature consacrée aux similitudes et aux différences entre la production écrite en L1 et en L2 a permis de constater que la plupart des recherches aboutissent à la même conclusion: l'écrit en L2 repose avant tout sur la littéracie développée en L1 et non sur les compétences orales en L2.

Ces trois points nous amènent aux remarques didactiques suivantes:

— Contrairement à ce qui se passe dans les premiers apprentissages de l'écrit en L1, ce n'est pas la composante orale dialogique qui servira d'appui au développement de la compétence scripturale en L2, mais bien la littéracie développée en L1, avec ses caractéristiques de langage "sans le son". La littéracie peut ainsi constituer un filtre puissant dans l'accession aux données *orales* de L2. D'une certaine manière, l'acquisition-apprentissage d'une L2 en milieu institutionnel surtout inverse la direction du rapport oral-écrit, dans la mesure où l'écrit peut *médiatiser* les données orales. C'est alors l'oral qui s'appuie sur l'écrit, contrairement à ce qui se passe en L1. Ce fait expliquerait pourquoi certains apprenants rencontrent plus de difficultés dans les activités orales-dialogiques en L2 que dans la production écrite.

— L'apprentissage de l'écrit, en L1 comme en L2, implique une prise de conscience des procédés implicites qui caractérisent le langage oral-dialogique et le langage intérieur. La description des énoncés en termes de micro et de macrosyntaxe fournit des outils grammaticaux qui pourraient contribuer à cette prise de conscience.

Bibliographie

ALCORTA, M. (1994): "Text writing from a Vygotskian Perspective", *European Journal of Psychology of Education 9, 4*, 331-341.

BENVENISTE, E. (1959): "Les relations de temps dans le verbe français", in: *Problèmes de linguistique générale* (Vol.1): Paris, Gallimard, 1966, 237-250.

BERRENDONNER, A., M.-J. REICHLER-BÉGUELIN (1989): "Décalages: les niveaux de l'analyse linguistique", *Langue française, 81*, 99-124.

BERRENDONNER, A. (1990): "Pour une macro-syntaxe", *Travaux de linguistique 21*, 25-36, Gand, Duculot.

BERRENDONNER, A. (1993): "La phrase et les articulations du discours", *Le français dans le monde, Recherches et applications*, février-mars 1993, 20-26.

BERRENDONNER, A. (1993a): "Périodes", in: PARRET, H. (éd.) *Temps et discours*, Louvain, Univ. Press, 47-61.

BESSON, M.-J. et al. (1979): *Maîtrise du français*, Neuchâtel, Office romand des éditions et du matériel scolaires.

BLANCHE-BENVENISTE, CL. et al. (1990):*Le français parlé. Etudes grammaticales*, Paris, Presses du CNRS.

CUMMING, A. (1989): "Writing Expertise and Second-Language Proficiency", *Language Learning 39, 1*, 81-141.

DE KONINCK, Z., E. BOUCHER (1993): "Ecrire en L1 ou en L2: processus distincts ou comparables ?", *La revue de L'AQEFLS* 14 (Association québécoise des enseignantes et des enseignants de français langue seconde), *2-3*, 27-50.

EDELSKY, C. (1982): "Writing in A Bilingual programm: The Relation of L1 and L2 Texts", *TESOL QUARTERLY,16, 2*, 211-228.

GAONAC'H, D. (1992): "Automatisation et contrôle des processus cognitifs dans le traitement de l'écrit", in: BOUCHARD, R. et al. (textes réunis par): *Acquisition et enseignement-apprentissage des langues*, Grenoble, LIDILEM, 419-424.

GROSJEAN, F. (1984): *Life with two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge/London, Harvard University Press.

FRATERNALI, O., A. IANNACONNE, P.B. CAVALLO (1989): "Educazione bilingue precoce: proposte per un 'approccio educativo dinamico'", *Rassegna italiana di linguistica applicata, 21, 1-2*, 243-271.

LA LETTRE DE L'ASSOCIATION DFLM No 15 (1994): *Pour une didactique de l'oral.*

LÜDI, G., B. PY (1986): *Etre bilingue*, Berne, Lang.

MÄGISTE, E. (1984): "Learning a third language", *Journal of Multilingual and Multicultural Development 5, 5*, 415-421.

REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1995): "Déficits dans la maitrise des procédés de cohésion", in: ANIS, J., F. CUSIN-BERCHE (éds): *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Diagnostic et propositions de remédiation. De la langue ordinaire au technolecte, LINX*, Université Paris X-Nanterre, numéro spécial, vol. II, 405-422.

REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1995a): "Les problèmes d'emploi du gérondif et des participiales en français contemporain", in: ZALESKA, K., A. CATALDI (éds): *Le Français Langue Etrangère à l'Université: théorie et pratique*, Varsovie, Uniwersytet Warszawski, Instytut Romanistyki, 243-260.

RÉSONANCES, Mensuel de l'école valaisanne No 4 (1995): *l'oral.*

SCHNEUWLY, B. (1989): "Le 7ème chapitre de *Pensée et langage* de Vygotski: esquisse d'un modèle psychologique de production langagière", *Enfance*, 1989, 23-30.

SCHNEUWLY, B. (1992): "Tools to master writing: Historical glimpses", in: WERTSCH, J.V., J.D. RAMIREZ (éds): *Literacy and other forms of mediated action*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizage, 137-146.

VALENCIA, J.-F., J. CENOZ (1992): "The role of Bilingualism in Foreign Language Acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development 13, 5*, 433-450.

VYGOTSKI, L.S. (1934) : *Pensée et langage*, Paris, Messidor, 1985.

Adresses des auteurs

Cattin-Aellig Miriam
ch. des Postiers 29
CH-2300 La Chaux-de-Fonds

Fernandez Aeberhard Eva
Temple-Allemand 103
CH-2300 La Chaux-de-Fonds

Ishikawa Fumiya
Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
Esp. Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Luscher Jean-Marc
6, rue du Prince
CH-1204 Genève

Matthey Marinette
Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
Esp. Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Piaget Sandrine
Petits-Clos 39
CH-2114 Fleurier

Roos Eva
Battieux 8
CH-2003 Neuchâtel

Rubattel Christian
Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
Esp. Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Sandoz Claude
Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
Esp. Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

110